

Міністерство освіти і науки України
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МУХІНА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА

УДК 159. 964.21:378

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ
КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ / Л. М. Мухіна /

Науковий керівник:
Савенкова Ірина Іванівна,
доктор психологічних наук, доцент

Миколаїв – 2019

АНОТАЦІЇ

Мухіна Л. М. Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 – Психологія). – Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, 2019.

Дисертаційне дослідження виконано в межах науково-дослідної роботи кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (2015-2017 рр.) «Концептуальні засади розвитку особистості» (державний реєстраційний номер 0112U005123), (2015-2017 р.) «Психолого-педагогічні засади становлення професійної суб'єктності» (державний реєстраційний номер 0115U001209) та (2016-2019 рр.) «Хронопсихологічне прогнозування особливостей розвитку та психосоматичного стану осіб з особливими потребами» (державний реєстраційний номер 0116U005588).

У дисертації систематизовано та узагальнено сучасні підходи до визначення поняття конфліктологічної компетентності учителя, здійснено теоретичне обґрунтування структури вказаного феномену та розроблено модель конфліктологічної компетентності майбутнього учителя.

Встановлено, що конфлікт є невід'ємною складовою й об'єктивним явищем міжособистісної комунікації.

На законодавчому рівні визначено необхідність формування конфліктологічної компетентності особистості.

Конфліктологічна компетентність майбутнього учителя є багатовимірним феноменом та вивчається як: структурний компонент комунікативної компетентності; сукупність якостей особистості, що

забезпечують успішне виконання професійних функцій; складова соціально-психологічної компетентності; складова професійної компетентності; умова успішної адаптації на майбутньому робочому місці; спеціальна компетентність.

Конфліктологічну компетентність майбутнього учителя визначено як складову частину його професійної компетентності, здатність педагога використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поводження у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій.

З'ясовано, що особливого значення конфлікти набувають в освітянській сфері. Найголовнішими причинами педагогічних конфліктів є: події у державі, суспільстві, які прямо або опосередковано впливають на діяльність педагогічного колективу; недосконалість навчально-виховного процесу, нерівномірний або несправедливий розподіл навчального навантаження, недостатнє оснащення навчальних кабінетів, застаріле технологічне забезпечення, порушення трудового законодавства, часта зміна керівництва, розподілом ресурсів (виплата заробітної плати); задоволеності потреб конкретної особистості. Серед ймовірних причин педагогічних конфліктів зазначаються: індивідуально-психологічні властивості учасників, низька культура спілкування, гендерні та вікові відмінності. Специфіка педагогічних конфліктів у порівнянні з іншими конфліктами, які виникають у міжособистісній взаємодії, полягає у: жорсткій конкуренції; падінні престижу педагогічної професії у суспільстві; негативних наслідках, котрі проявляються у результатах навчання; відмінностях у соціальному статусі (учитель – учень) та життєвому досвіді учасників; високій емоційності; «педагогічному стереотипі»; високій особистісній тривожності педагога.

Особливостями конфліктологічної компетентності майбутнього учителя виділено: гнучкість спілкування, розвинений емоційний інтелект, позитивна активна життєва позиція, комунікативна толерантність, ініціативність у

переосмисленні попереднього досвіду та здатність до засвоєння нових знань, мотивація до досягнення конструктивних рішень.

Представлено модель конфліктологічної компетентності майбутнього учителя, яка представлена: структурними компонентами, критеріями та функціями, які у свою чергу є взаємопов'язаними та взаємодіючими. Структурними компонентами конфліктологічної компетентності майбутнього учителя є: когнітивний (знання про конфлікт та шляхи його подолання); особистісний (цінності, інтереси, потреби, настанови); емоційно-мотиваційний (емоційний інтелект, мотиви поведінки); регулятивно-поведінковий (стиль поведінки у конфлікті, асертивна поведінка). Критеріями, що визначають конфліктологічну компетентність майбутнього учителя є: комунікативно-організаційний, діяльнісний, суб'єктивно-особистісний, регулятивно-когнітивний. Повнота прояву кожного із цих критеріїв визначає рівень сформованості конфліктологічної компетентності майбутнього учителя. У процесі міжособистісної взаємодії конфліктологічна компетентність майбутнього учителя виконує наступні функції: мобілізаційну, ціннісну, інтегративну, інформаційну, прогностичну, рефлексивну та регулятивну.

Висвітлено організаційно-методологічні засади та етапи емпіричного дослідження конфліктологічної компетентності студентів освітнього ступеня «магістр» – майбутніх учителів. У результаті емпіричного дослідження визначено, що у респондентів наявні «перешкоди» у встановленні емоційних контактів. Найяскравіше вираженою «перешкодою» виявився неадекватний прояв емоцій. Таким чином, встановлено, що опитані респонденти не мають досить розвиненого емоційного інтелекту. Вони найчастіше використовують наполегливість у якості провідної стратегії поведінки у конфлікті. Проте, найкраще себе почувають використовуючи стратегію уникнення конфлікту, а найменший показник комфорту зафіксований за стратегією співробітництва. Такий результат є свідченням того, у респондентів недостатньо сформовані навички асертивної поведінки. Таким чином, серед учасників дослідження

найбільш вираженими виявилися індивідуалістичні стратегії поведінки у конфлікті (витрачання психічної енергії задля досягнення власних цілей, або не використання її взагалі та уникнення конфліктної взаємодії), а стратегії, котрі направлені на соціальну взаємодію (досягнення компромісу та знаходження спільного вектору співпраці) виражені менш помітними. Вираженість якоїсь найбільш ефективної стратегії поведінки у конфлікті не зафіксовано. Визначено, що у респондентів ще не сформований свій власний стиль поведінки у конфлікті та не має визначеного орієнтиру у виборі найбільш екологічної стратегії поведінки у конфлікті.

Теоретично обґрунтовано та розроблено концептуальну модель й апробовано програму розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Представлена концептуальна модель розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів включає три блоки: 1) теоретико-методологічний, 2) процесуальний, 3) результативний, взаємодія яких відображає етапність даного процесу та зв'язок усіх його складових. Програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів складається з двох частин: факультативного спецкурсу «Конфліктологічна компетентність» та тренінг курсу «Конфліктологічна компетентність вчителя». Метою програми розвитку конфліктологічної компетентності є розвиток та підвищення рівня конфліктологічної компетентності за наступними критеріями: комунікативно-організаційний, діяльнісний, суб'єктивно-особистісний, результативно-конгнітивний шляхом розвитку здатності до рефлексії та емпатії, здатності до розуміння емоцій та їх управління (як власних, так і інших людей), здатності до асертивної поведінки.

За результатами формувального експерименту зафіксовано зміни усіх вимірювальних показників серед учасників експериментальної групи № 1 та експериментальної групи № 2 у порівнянні з представниками контрольної групи, де зрушення, котрі фіксувалися були малопомітними та не досить значними. Також, слід звернути увагу на те, що серед учасників

експериментальної групи № 2 ми зафіксували більш суттєві зрушення вимірювальних показників, ніж в учасників експериментальної групи № 1. Це дає нам змогу говорити про дієвість запропонованої програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Визначено, що тренінгові заняття з використанням ситуаційних завдань сприяють розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Під час тренінгу можливо змодельовати конфліктну ситуацію та навчитися конструктивній поведінці, проте, у реальному житті ситуація може бути відмінною. У реальному житті під час конфліктної взаємодії на поведінку людини значним чином впливають стереотипи, які керують поведінкою людини на несвідомому рівні. Для успішного процесу розвитку конфліктологічної компетентності серед студентів важливим є усвідомлення конфліктної поведінки та можливість її передбачення та попередження.

Загальною рекомендацією при впровадженні програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів є врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, які мають місце у процесі міжособистісної комунікації.

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, професійна компетентність, міжособистісна комунікація, педагогічний конфлікт, студент, майбутній учитель, компетентнісний підхід, формування конфліктологічної компетентності, освітнє середовище, емоційний інтелект, асертивна поведінка.

ABSTRACT

Mukhina L. M. Psychological peculiarities of the development of conflictological competence of future teachers. – The manuscript.

The dissertation for the degree of Candidate of Science in Psychology (PhD), specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology. – Nikolayev National University named after V.O. Sukhomlynsky, Mykolaiv, 2019.

In the dissertation systematized and generalized modern approaches to the definition of the concept of conflictological competence, carried out the theoretical substantiation of the structure of the indicated phenomenon and developed the structural-functional model of conflictological competence.

It was established that conflict is an integral part and an objective phenomenon of interpersonal communication.

The necessity of formation of conflictological competence of the person determined at the legislative level.

Conflictological competence is a multidimensional phenomenon and studied as: a structural component of communicative competence; a set of personality traits that ensure the successful performance of professional functions; component of socio-psychological competence; component of professional competence; a condition for successful adaptation to the future job; special competence.

The teacher's conflictological competence are defined as an integral part of his professional competence, the teacher's ability to use special psychological knowledge, skills and behavioral skills in conflict situations, and the ability to prevent these situations.

It was found out that conflicts are of special importance in the educational sphere. The most important causes of pedagogical conflicts are: events in the state, society, which directly or indirectly influence the activities of the teaching staff; imperfect educational process, uneven or unfair distribution of educational load, inadequate equipping of study rooms, outdated technological support, violations of labor laws, frequent change in leadership, resource allocation (payroll); satisfaction of the needs of a particular person. Among the probable causes of pedagogical conflicts it is worth noting: individual psychological properties of participants, low culture of communication, gender and age differences. The peculiarity of pedagogical conflicts in comparison with other conflicts that arise in interpersonal interaction consists in: fierce competition; the fall of the prestige of the pedagogical profession in society; negative consequences, which are manifested in the results of learning; difference in social status (teacher-student); differences in

participants' life experiences; high emotion; pedagogical stereotype; high personal anxiety of the teacher.

The features of the teacher's conflictological competence are highlighted: flexibility of communication, developed emotional intelligence, positive active life position, communicative tolerance, initiative in rethinking previous experience and the ability to learn new knowledge, motivation to achieve constructive solutions.

The model of conflictological competency, which is represented by: structural components, criteria and functions, which in their category are interrelated and interoperable, is specified. The structural components of conflict-related competence are: cognitive (knowledge of conflict and ways to overcome it); personal (values, interests, needs, guidelines); emotional and motivational (emotional intelligence, motives of behavior); regulatory-behavioral (behavior style in the conflict, assertive behavior). The criteria that determine conflictual competence are: communicative-organizational, activity, subjective-personal, regulatory-cognitive. The completeness of the manifestation of each of these criteria determines the level of formation of conflict-related competence. In the process of interpersonal interaction, conflict-related competence performs the following functions: mobilization, value, integrative, informational, predictive, reflexive, and regulatory.

The organizational and methodological principles of the empirical research of the conflict competence of the students «masters» - future teachers are outlined. As a result of empirical research it is determined that respondents have «obstacles» in establishing emotional contacts. The most clearly expressed «obstacle» was inadequate manifestation of emotions. Thus, we can conclude that the interviewed respondents do not have a sufficiently developed emotional intelligence. They often use persistence as the leading strategy of conflict behavior. However, they are best off using a strategy to avoid conflict, and the smallest index of comfort is fixed by the strategy of cooperation. Such a result is evidence that respondents have poorly developed skills in assertive behavior. Thus, among the participants of the study, the most expressed were individualistic strategies of behavior in the

conflict (spending mental energy to achieve their own goals, or not using it at all and avoiding conflict interaction), and strategies aimed at social interaction (achieving a compromise and finding a common vector of cooperation) expressed less noticeable. The severity of some of the most effective strategies of behavior in the conflict is not fixed. It is determined that respondents have not yet formed their own style of conflict behavior and have no definite benchmark in choosing the most ecological strategy of conflict behavior. At the same time, research participants demonstrate a high level of autonomy.

A conceptual model has been developed and a program of development of conflictual competence of future teachers has been tested. The presented conceptual model of the development of the conflictological competence of future teachers includes three blocks: 1) theoretical and methodological, 2) procedural, 3) effective, whose interaction reflects the stage of this process and the connection of all its components. The developmental program consists of two parts: an optional specialty «Conflictological Competence» and the training course «Conflictological Competence of the Teacher.» The purpose of the development program is to develop and increase the level of conflict-related competence by the following criteria: communicative o-organizational, activity, subjective-personal, productively-cognitive through the development of the ability to reflect and empathy, the ability to understand emotions and their management (both their own and other people), the ability to assertive behavior.

According to the results of the molding experiment, changes in all the metrics that make up the criteria of conflict competence were recorded among the participants of the experimental group 1 and experimental group 2 in comparison with the representatives of the control group, where the recorded shifts were not noticeable and not sufficiently significant. Also, it should be noted that among the participants of the experimental group 2 we recorded more significant changes in the indicators than those of the experimental group 1. This allows us to talk about the effectiveness of the proposed development program, and especially about its training part.

It was determined that training sessions using situational tasks contribute to the development of conflict competence. During the training, it is possible to simulate the conflict situation and learn constructive behavior, however, in real life the situation may be different. In real life during a conflict interaction on human behavior is strongly influenced by stereotypes that control the behavior of a person at an unconscious level. An understanding of conflict behavior and the possibility of predicting and preventing it is important for a successful process of development of conflict-related competence.

The general recommendation for the implementation of the program of development of conflict-related competence is to take into account individual psychological peculiarities of the personality that take place in the process of interpersonal communication.

Key words: conflictological competence, professional competence, interpersonal communication, pedagogical conflict, student, future teacher, competence approach, formation of conflictological competence, educational environment, emotional intelligence, assertive behavior.

Список публікацій здобувача:

А) Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Мухіна Л.М. Проблема емоційного вигорання співробітників кримінально-виконавчої системи // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за наук. ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. С. 135-140.

2. Мухіна Л. М. Теоретико-методологічні підходи до розгляду поняття конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності викладача // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка. Київ, 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 328-339.

3. Мухіна Л.М. Структура конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за наук. ред. Н.О. Євдокимової. № 1 (16), травень 2016. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. С. 142-146.

4. Мухіна Л.М., Степанюк Л.С. Теоретико-методологічні підходи до формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів // Інсайт : зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І.В. Шапошникова, О.Є. Блинова та ін. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2017. Випуск 14. С. 164-167.

5. Мухіна Л. М. Механізми й засоби формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Вип. 1.Том 2. 2017. С. 92-97.

6. Liudmila Mukhina. The levels of formation of future teachers conflictological competence // Social and economic aspects of sustainable development of regions. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2018. P. 357-362.

7. Mukhina L.M. Large biological cycle duration in patients with respiratory organs disorders / I. Savenkova, M. Didukh, I. Litvanenko, L. Mukhina // Eur J Gen Med 2018; 15 (5): 1/7-7/7; eXXX; ISSN: 13-04-3889; e ISSN: 1304-3897; <https://doi.org/10.29333/ejgm/99826>.

Б) Опубліковані наукові праці, у яких апробовано матеріали дисертації (апробаційного характеру):

8. Мухіна Л.М. Конфліктологічна компетентність як чинник розвитку професійної компетентності викладача // Формування компетенцій майбутнього фахівця як умова його професійної успішності та особистісного розвитку : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Наука. Студенство. Сучасність.»], (Миколаїв, 21-22 травня 2015 року) /

Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського.
Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. С. 417- 419.

9. Мухіна Л.М. Психологічні особливості конфліктологічної компетентності осіб з особливими потребами // Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми: матеріали тринадцятої Міжнародної науково-практичної конференції, (Київ, 16 березня 2018 року) / Національна академія педагогічних наук України. Київ: НАПН України, 2018.

10. Мухіна Л.М. Роль біологічного фактору у формуванні конфліктологічної компетентності // Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Наукове видання. Миколаїв: ІЛІОН, 2018. С. 153-154.

11. Мухіна Л.М. Теоретичний огляд наукових підходів до формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів // Психологічна освіта в Україні : традиції, сучасність та перспективи, 21-22 травня 2017 року : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди святкування 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка та Дня психолога / за ред. І.В. Данилюка. К. : Логос, 2017. С. 182-184.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ	22
1.1. Основні теоретичні підходи до вивчення конфліктологічної компетентності учителів.....	22
1.2. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності учителя.....	33
1.3. Модель конфліктологічної компетентності майбутнього учителя.....	45
Висновки до першого розділу.....	53
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	55
2.1. Організація та завдання емпіричного дослідження конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.....	55
2.2. Дослідження компонентів конфліктологічної компетентності	64
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.....	88
Висновки до другого розділу.....	100
РОЗДІЛ 3 ПРОГРАМА РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	104
3.1. Мета, завдання і програма формувального етапу дослідження.....	104
3.2. Програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів	107
3.3. Результати впровадження програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.....	131
Висновки до третього розділу.....	158
ВИСНОВКИ.....	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	167
ДОДАТКИ.....	194

ВСТУП

Актуальність теми зумовлена як загальними проблемами психологічних аспектів виховання, так і прикладними аспектами удосконаленням компетентнісного підходу в сучасному навчанні, вимогами нової української школи.

У процесі підготовки сучасних учителів важливою задачею постає формування компетентнісного фахівця (якісно викладати предмет), розвиток у них здатності розуміти себе та інших, умінь та навичок керування та попередження конфлікту.

Сьогодні дедалі частіше та гостро у закладах освіти постає проблема агресії, булінгу, мобінгу, емоційного та професійного вигорання. Усе це є наслідками несформованої конфліктологічної компетентності особистості, що призводять до виникнення конфліктів, психоемоційного перевантаження, психосоматичних розладів та унеможливають ефективне виконання професійних функцій. Саме тому питання розвитку конфліктологічної компетентності учителя набуває надзвичайної актуальності.

Означена проблема відображена у програмних документах України, зокрема у: Законах України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» (2018), «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014); Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року; Концептуальних засадах реформування середньої школи «Концепція нової української школи» (2016); Рекомендації європейського парламенту та ради європейського союзу «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006).

Вирішенням окресленої проблеми є подолання протиріч та суперечностей між:

- посиленням інформаційним та емоційним навантаженням, що висуває до молодого фахівця викладацька діяльність;
- специфікою діяльності, що передбачає взаємодію з великою кількістю

різних особистостей, кожна з яких має власні психологічні особливості, що спричинює необхідність розвиненого вміння безконфліктного педагогічного спілкування та відсутністю технологій, спеціальних програм розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів під час навчання;

- неформованістю сукупності якостей, які забезпечують здатність конструктивної педагогічної взаємодії та наявності потреби вирішення конфліктів різного типу.

Аналіз наукових досліджень конфліктологічної компетентності доводить, що дане явище є багатовимірним феноменом. Вивчаючи основні аспекти теоретичної та експериментальної розробки вказаної проблеми ми зазначаємо, що конфліктологічна компетентність є: структурним компонентом комунікативної компетентності (А.В. Дорохова, Л.О. Петровська, Б.І. Хасан та ін.), сукупністю якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій (Н.В. Кузьміна, О.В. Овчарук, І.І. Савенкова, В.А. Семиченко, М.І. Томчук та ін.), складовою соціально-психологічної компетентності особистості (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов та ін.), складовою професійної компетентності (Г.С. Бережна, Є.Н. Богданов, В.Г. Зазикін, О.С. Климентьєва, Є.А. Климов, Л.О. Котлова, С.В. Романов та ін.), умовою успішної адаптації на майбутньому робочому місці (М.І. Христюк), спеціальною компетентністю (Л.М. Цой), складовою конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери (Т.Р. Браніцька), засобом засвоєння позиції співробітництва у процесі взаємодії «учитель-учні» (С.Б. Плахотна), показником рефлексивно-поведінкового компоненту педагогічної толерантності майбутніх учителів (Ю.О. Гордієнко), умінням конструктивного розв'язку конфліктів (М.О. Медвідь, С.М. Кондратюк та ін.), чинником особистісного розвитку студентів (Л.О. Котлова).

Аналіз теоретико-методологічних джерел з досліджуваної проблеми виявив її недостатню вивченість у сучасній психолого-педагогічній науці, а також відсутність єдиної концепції щодо розвитку конфліктологічної

компетентності майбутніх учителів. Проблема психологічних особливостей розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів залишилась поза увагою психологічних досліджень.

Отже, важливого теоретичного та емпіричного значення набуває поглиблене вивчення сутності та структури конфліктологічної компетентності учителів, обґрунтування критеріїв, показників, рівнів та особливостей розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Вищезазначені аспекти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано у межах тематичного плану Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського та згідно з тематикою науково-дослідної роботи кафедри психології: «Концептуальні засади розвитку особистості» (державний реєстраційний номер 0112U005123); «Психолого-педагогічні засади становлення професійної суб'єктності» (державний реєстраційний номер 0115U001209); «Хронопсихологічне прогнозування особливостей розвитку та психосоматичного стану осіб з особливими потребами» (державний реєстраційний номер 0116U005588). Тему дисертації затверджено вченою радою Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (протокол № 12 від 30 квітня 2015 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 15 грудня 2015 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й емпірично визначити психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів; розробити модель розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Відповідно до мети сформульовано наступні **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз досліджень проблеми

конфліктологічної компетентності учителів.

2. Емпірично дослідити зміст, структурні компоненти, критерії та рівні сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

3. Експериментально вивчити психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

4. Розробити та апробувати програму розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Об'єкт дослідження: конфліктологічна компетентність майбутніх учителів.

Предмет дослідження: психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали наукові ідеї професійного розвитку та готовності до професійної діяльності (В.В. Рибаківа, В.А. Семиченко, О.П. Сергєєнкова, М.І. Томчук та ін.); результати дослідження психічного здоров'я як інтегрованої характеристики особистості (І.І. Савенкова); положення особистісно-орієнтованого підходу до проблеми становлення та розвитку особистості (М.Й. Боришевський); аспекти розвитку потенціалу особистості студентів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу (Н.К. Лебідь, В.Р. Міляєва та ін.); обґрунтування необхідності психологічного супроводу професійного навчання для забезпечення формування психологічної готовності до професійної діяльності (О.В. Савицька); особливості проблеми професійного вигорання (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Л.М. Карамушка та ін.); дослідження становлення асертивності студентів як чинник попередження професійного вигорання у майбутніх фахівців (Г.К. Радчук, К.І. Воробьова та ін.); концептуальні засади емоційного інтелекту як важливого чинника професійного становлення фахівців соціономічних професій (Ю.В. Бреус, В.В. Зарицька, І.М. Матійків та ін.); вчення про професійну підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери (Л.В. Долиниська, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева та ін.); розгляд освітнього середовища як

засобу набуття різноманітних компетентностей фахівцями (І.В. Захарова, Н.В. Морзе, В.А. Ясвін та ін.), формування конфліктологічної компетентності студентів як чинника їх особистісного розвитку (Л.О. Котлова), положення андрагогічного (С.Г. Вершловський, М. Ноулс, Ф. Пегглер, А.В. Даринський та ін.) та системного (А.Я. Анцупов, Л.О. Петровська та ін.) підходів до професійної підготовки майбутніх учителів.

Для реалізації окреслених завдань використано комплекс **методів**: *теоретичні* - аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних і експериментальних даних, метод структурування та моделювання для уточнення сутності базових понять та визначення психологічних засад розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів; *емпіричні* - констатувальний експеримент (спостереження, опитування (інтерв'ю, бесіда), комплекс тестових діагностичних методик, аналіз результатів діяльності) для вивчення психологічних особливостей розвитку конфліктологічної компетентності; формувальний експеримент для апробації програми розвитку конфліктологічної компетентності; *методи статистичної обробки даних* – непараметричний χ^2 -критерій Пірсона для встановлення статистичної значущості та достовірності даних, f-критерій Фішера для виявлення зрушень у групах досліджуваних після проведеного формувального експерименту (обробка виконана за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS – версія 17.0., MS Excel-2010).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось упродовж 2016-2018 рр. на базі Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна та Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Респондентами дослідження стали 120 осіб освітнього ступеня «магістр» V та VI курсів денної та заочної форми навчання за спеціальностями: «Психологія», «Спеціальна освіта», «Середня освіта (Музичне мистецтво)», «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка»,

«Історія», «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Українська мова і література», «Середня освіта (Англійська мова та література)», «Середня освіта (Фізична культура)», «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)»

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що: *вперше* з позицій системного та андрагогічного підходів визначено психологічні особливості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів (гнучкість спілкування, розвинений емоційний інтелект, позитивна активна життєва позиція, комунікативна толерантність, ініціативність у переосмисленні попереднього досвіду та здатність до засвоєння нових знань, мотивація до досягнення конструктивних рішень); встановлено взаємозв'язок конфліктологічної компетентності з емоційним інтелектом та асертивною поведінкою; представлено концептуальну модель розвитку конфліктологічної компетентності майбутнього учителя, що враховує положення системного та андрагогічного підходів та включає теоретико-методологічний, процесуальний, результативний блоки і відображає цілісний процес розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів; *поглиблено та розширено* наукові уявлення про сутність і структуру, критерії та показники сформованості конфліктологічної компетентності майбутнього учителя; *доповнено й уточнено* теоретичні уявлення педагогічної та вікової психології щодо взаємодії усіх суб'єктів освітнього середовища; *дістали подальшого розвитку* уявлення про засоби, форми і методи, спрямовані на розвиток конфліктологічної компетентності майбутнього учителя.

Практичне значення роботи полягає в розробці та апробації програми розвитку конфліктологічної компетентності, що може бути застосована у закладах вищої освіти з метою забезпечення розвитку професійно важливих якостей майбутніх учителів. Запропонована програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів сприяє забезпеченню психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери, оптимізує процеси самозбереження особистості, може бути використана як основа для розробки програм самовдосконалення

молодих учителів.

Матеріали дисертаційної роботи можуть бути використані у практиці підготовки майбутніх учителів у процесі навчально-фахової підготовки у закладах вищої освіти третього та четвертого рівнів акредитації, у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (довідка № 01-12/25/68 від 21 січня 2019 р.); Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (акт № 0501-15 від 24 січня 2019 р.); Національного університету кораблебудування імені Адмірала Макарова (акт № 66-10/938 від 06 березня 2019 р.); Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (акт № 698/13-13 від 19 квітня 2019 р.); Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (акт № 48/19 від 22 квітня 2019 р.).

Апробацію результатів дисертаційного дослідження здійснено на наступних конференціях: *міжнародних*: «Моделювання і проектування особистості студента» (Миколаїв, 30 вересня – 2 жовтня 2014 року); «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (Херсон, 20-21 квітня 2017 року); «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 16 березня 2018 року); *всукраїнських*: «Наука. Студенство. Сучасність.» (Миколаїв, 21-22 травня 2015 року); «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація» (Мукачеве, 19-21 жовтня 2016 року); «Психологічна освіта в Україні : традиції, сучасність та перспективи» (Київ, 21-22 травня 2017 року); «Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти» (Миколаїв, 17 квітня 2018 року); «Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи» (Миколаїв, 22-24 листопада 2018 року).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку

використаних джерел (229 найменувань, з них 24 іноземною мовою) і 6 додатків на 68 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 259 сторінок. Основний зміст викладено на 153 сторінках. Дисертація містить 37 таблиць і 31 рисунок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз наукової літератури щодо поняття сутності конфлікту та його значення у житті людини. На підставі досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів представлено поняття та сутність педагогічних конфліктів. Обґрунтовано доцільність вивчення конфліктологічної компетентності, її структури, критеріїв та рівнів сформованості у фахівців соціономічного типу професій, а особливо у педагогів.

1.1. Основні теоретичні підходи до вивчення конфліктологічної компетентності учителів

Поняття «конфлікт» є міждисциплінарним і вивчається психологією, педагогікою, філософією, антропологією, соціологією, політологією, історією, менеджментом тощо.

Значний внесок у вивчення конфліктів здійснили такі дослідники як: К. Боулдінг [208], Р. Дарендорф [51], Е. Дюркгейм [60], Г. Зіммель [75], Л. Козер [86], К. Маркс [118], В.С. Орлянський [143], І.А. Сорока [172], Г. Спенсер [174], Hamilton [211], Н. Kelman [213], М. Lieberman [217], В. Mayer [219], М. Noor [222], S. Fiske [229] та ін.

Термін «конфлікт» як наукове поняття першим використав Г. Спенсер та тлумачив його як боротьбу і форму соціальної взаємодії [174, с. 35].

Соціологи та філософи розглядають конфлікт як суспільне явище, в якому взаємодіють соціальні групи.

Е. Дюркгейм заклав основи раціоналістичної теорії вирішення макроконфліктів. На думку ученого «... Єдина сила, здатна стримати індивідуальний егоїзм, – це сила групи; єдина сила, здатна стримувати егоїзм

груп, – це сила іншої більшої групи» [60, с. 95]. Основним рушійним механізмом вирішення конфліктів Е. Дюркгейма вважав «нову моральність».

У працях К. Маркса [118, с. 81] висвітлена діалектика розвитку соціального революційного конфлікту та соціального перетворення (марксистська теорія конфлікту).

Аналізуючи наукові ідеї Г. Зіммеля, який заклав основи теоретичної конфліктології та уперше відзначив такі позитивні функції конфлікту, як збереження і розвиток соціальної системи, слід зазначити, що учений запропонував таким чином функціональну теорію конфлікту. У своїх дослідженнях Г. Зіммель зосереджувався на аналізі неінтенсивних конфліктів та вважав їх універсальним явищем, природною складовою суспільного буття [75, с. 68].

Р. Дарендорф запропонував конфліктну модель суспільства. Під визначенням конфлікту учений розуміє будь-яке відношення між елементами, котрі можна охарактеризувати через об'єктивні («латентні») та суб'єктивні («проявлені») протилежності («антиномії»). Ми назвемо такий підхід Р. Дарендорфа до конфлікту елементним, оскільки конфлікт характеризується наявністю суперечливих соціальних елементів, які є неузгодженими або протилежними один одному [51 с. 141-142].

Відповідної уваги заслуговує наукова думка Л.Козера щодо сутності конфлікту. Учений визначає конфлікт як інтегративне явище, котре пов'язує, а не роз'єднує. Таке розуміння конфлікту не завжди поділяється у сучасному суспільстві, адже існує стереотип, що конфлікт – це дезорганізуюче явище. Проте, дослідник наполягає на тому, що будь-який конфлікт є амбівалентним та виконує одночасно як позитивні так і негативні функції [85].

В.С. Орлянський активно досліджував функції конфлікту [143]. М. Дойч у своїй теорії кооперації та конкуренції, також, наголошує на позитивних та деструктивних функціях конфлікту [54].

Аналізуючи праці вищезазначених науковців, ми доходимо висновку щодо існування наступних позитивних (конструктивних) та негативних (деструктивних) функцій конфлікту.

До позитивних (конструктивних) функцій конфлікту належать: часткове або повне вирішення суперечностей; тестування ціннісних орієнтацій людини відносно сили її мотивів, що спрямовані на діяльність, на себе, на виявлення психологічної стійкості щодо стресових факторів у складних ситуаціях; глибоке пізнання опонентів конфліктної взаємодії; виявлення позитивних рис характеру людини.

До негативних (деструктивних) функцій конфлікту, зазвичай відносяться: негативний вплив на психіку особистості (розвиток стресу та напруження); погіршення міжособистісних відносин суб'єктів комунікації; часткова нормалізація взаємовідносин після завершення конфлікту; упереджене ставлення один до одного; затримка поступального розвитку особистості; зниження ефективності індивідуальної діяльності.

У психологічній науці конфлікт розглядається як явище міжособистісної взаємодії та взаємодії особистості та групи.

К. Боулдінг розглядав конфлікт як поведінку особистості. Універсальним джерелом конфліктів дослідник вважав несумісність потреб сторін за обмежених можливостей їх задоволення. На його думку, особистість прагне до постійної боротьби з іншими людьми, однак конфлікти потрібно згашати та суттєво обмежувати [208, с. 43].

З. Фрейд уперше порушив питання внутрішньоособистісного конфлікту та вважав, що людина конфліктна за своєю природою [190]. Його співвітчизник А. Адлер [201] розробив теорію комплексу неповноцінності, згідно з якою цей комплекс слугує причиною виникнення внутрішніх конфліктів особистості. Шляхами вирішення цих конфліктів учений убачав або розвиток «соціального почуття» або стимуляцію власних здібностей.

К. Хорні й Е. Фромм внесли до природи конфлікту соціальну складову, тим самим розширивши його розуміння. Згідно з К. Хорні [195], причиною

конфліктної ситуації є одночасні бажання людини бути першою та стримувати себе в цьому прагненні. Е. Фромм [191] зазначав, що причини конфліктів закладені в природі людини, яка сама продукує різноманітні проблеми: обмеженість життя, величезні можливості людини та неспроможність до їх повної реалізації тощо.

Б.І. Хасан, зазначає, що «конфлікт – це характеристика взаємодії, у якій взаємодетермінуються дії, що неспроможні існувати в незмінному вигляді і, взаємозмінюючись, вимагають спеціальної організації... Водночас будь-який конфлікт являє собою протиріччя, що актуалізувалося» [192, с. 33; 191]. У цьому визначенні ми вбачаємо такі основні характеристики конфлікту, як: взаємодія та протиріччя.

Аналізуючи ідеї А.Г. Здравомислова, ми можемо стверджувати, що учений визначає конфлікт як форму відношень між потенційними або актуальними суб'єктами соціальних дій, мотивація яких зумовлена протилежними цінностями та нормами, інтересами і потребами [71, с. 18].

В.В. Москаленко в межах теорії конфлікту розглядає останній як порушення взаємодії, порушення комунікації визначає конфлікт як «відкрите протистояння між членами взаємодії, яке виникає внаслідок взаємодії взаємовиключних інтересів і позицій» [125, с.464].

На думку І.А. Сороки, конфлікт виявляє протиріччя цінностей, інтересів, потреб; внутрішньоособистісні та міжособистісні суперечності; зіткнення позицій та амбіцій різних індивідів [172].

А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов вважають, що «конфлікт – це найбільш гострий спосіб вирішення значущих суперечностей, що виникають у процесі взаємодії, полягають у протидії суб'єктів конфлікту, переважно супроводжуючись негативними емоціями» [7; 8, с. 81]. Учені узагальнюють етапи розвитку конфлікту та зводять їх до латентного етапу та етапу відкритого конфлікту.

До *латентного етапу* належать, на їх переконання, такі стадії як: виникнення об'єктивної проблемної ситуації (поява об'єктивних

суперечностей); усвідомлення об'єктивної проблемної ситуації (сприйняття реальності як проблемної, розуміння необхідності виконання певних дій для вирішення суперечностей); спроби сторін вирішити проблемну ситуацію неконфліктними засобами (залучення переконання, пояснення, прохання для мирного урегулювання протиріч); виникнення (поновлення) передконфліктної ситуації (усвідомлення загрози інтересам).

Відкритий етап конфлікту складається з таких стадій: інцидент (зіткнення інтересів сторін, спроба вирішити ситуацію лише на свою користь); ескалація (відкрита конфліктна взаємодія, що супроводжується емоційним напруженням, відсутністю або недоречністю аргументів, зверненням до особистості опонента); збалансована протидія (зниження інтенсивності протистояння); завершення конфлікту (пошук шляхів виходу з конфлікту). Важливе значення на даному етапі (особливо на стадії ескалації конфлікту) мають конфліктогени (комунікативний елемент, що може призвести до виникнення та загострення конфлікту) та синтони (комунікативний елемент, що сприяє конструктивному та безконфліктному вирішенню ситуації, що склалась).

Ґрунтуючись на зазначених тлумаченнях конфлікту, підкреслимо, що сутність конфлікту полягає у виникненні протиріч, зіткненні інтересів, цінностей, потреб, мотивів учасників комунікації.

Відповідно до думки В.А. Семиченко, процес людського спілкування завжди є асиметричним, тобто кожна людина у визначений момент трансформує інформацію, котру передає відповідно до своїх поглядів, інтересів, цілей. Своя думка для кожного співрозмовника завжди є важливішою, ніж думка іншого. Це і виступає підґрунтям конфлікту. Щоб уникнути його необхідні такі якості як діалогічність та ініціативність. Діалогічність проявляється у готовності під час спілкування налаштовуватися не лише на себе, але й на партнера, приймати його позицію як рівнозначну, поважати його погляди. Ініціативність проявляється як

готовність людини нести відповідальність за встановлення контакту та за весь процес взаємодії [169].

Залежність рівня конфліктності та тривожності особистості від її психологічного та фізичного здоров'я вивчала І.І. Савенкова. У своїх дослідженнях вона доходить висновку, що залежно від типу темпераменту, люди по-різному реагують на загострення клінічних проявів, які у свою чергу, призводять до зовнішніх змін особистості фізіологічного та психологічного характеру. У цей час людина стає більш критичною до себе та оточуючих, а також характеризується підвищеним рівнем тривожності та конфліктності. Саме тому, у такі критичні періоди людського життя, важливим є уміння конструктивного подолання конфліктів (міжособистісних та внутрішньо особистісних) для гармонійного розвитку особистості [164; 227].

Зокрема, на зв'язок між типом темпераменту та рівнем конфліктності особистості вказують Н.І. Коритченкова, В.П. Михайлова, Є.Б. Шпильова, які спільно досліджували особливості поведінки старшокласників під час конфліктної взаємодії у шкільному середовищі. Так, автори доводять існування кореляцій між типом темпераменту суб'єкта та ступенем його конфліктності. Згідно з результатами їхнього експерименту найвищий ступінь конфліктності притаманний особам з холеричним типом темпераменту; менш конфліктними виявилися представники сангвінічного типу темпераменту. Найменша конфліктність властива учням з меланхолійним та флегматичним типом темпераменту [99, с.26-31].

Ще одним вагомим чинником, що визначає специфіку поведінки суб'єктів конфліктної взаємодії є риси та властивості характеру. Наявність останніх значною мірою ускладнює міжособистісну взаємодію, посилює її напруженість та унеможливорює безконфліктне спілкування.

К. Леонгард у своїй праці «Акцентуйовані особистості» виокремлює 12 основних типів акцентуацій характеру особистості (гіпертимний, дистимний, циклоїдний, збудливий, застрягаючий, педантичний, тривожний, емотивний,

демонстративний, екзальтований, екстравертований, інтровертований) властивості майже кожного з яких можуть стати підґрунтям для виникнення конфліктних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії [110].

Дані отримані Є.М. Богдановим та В.Г. Зазикіним у процесі реалізації експериментів щодо встановлення зв'язків між ступенем конфліктності суб'єкта та його соціально-психологічними характеристиками підтверджують, що холеричний тип темпераменту посилює конфліктність особистості. Ідеї учених вказують на те, що конфліктна особистість має, високий ступінь агресивності. Серед інших характеристик конфліктної особистості вони виокремлюють: схильність до домінування, радикалізму, напруженості, підозрілості, самовпевненості; низький рівень моральної нормативності, емоційної стійкості, самоконтролю [18, с. 31-33].

Є.Л. Боднар та О.Я. Бауер підкреслюють зв'язок між: рівнем конфліктності особистості та її схильністю до домінантності, радикалізму; ступенем емоційної напруженості та наявністю почуття провини. [20].

Слабкий рівень самоконтролю і здатності до емоційної саморегуляції особистості з високим рівнем конфліктності, надання переваги насильницьким стратегіям взаємодії, демонструють результати дослідження В.О. Лабунської. Серед інших характеристик конфліктності особистості дослідниця називає наступні: негативне самосприйняття, неадекватну самооцінку; страх змін, ригідність, консерватизм, нетолерантність, низький рівень розвитку емпатії та інших навичок комунікативної компетентності, нерозуміння позицій співрозмовника й прагнення змінити останніх, недовіра до партнерів по спілкуванню, закритість, прагнення перемогти, домінувати [173, с. 205-207].

Аналізуючи дослідження особливостей поведінки студентів у конфліктних ситуаціях А.В. Гончарова, ми відзначаємо існування взаємозв'язку між самоставленням та рівнем розвитку конфліктності суб'єкта. Зокрема, такі характеристики як надмірна впевненість у собі, висока ригідність «Я-концепції», схильність до самозвинувачень, низька

здатність до рефлексії визначають високий рівень конфліктності особистості [42].

Серед інших соціально-психологічних властивостей, що впливають на ступінь розвитку конфліктності особистості, необхідно зазначити: жорсткість, суворість, незалежність, підозрілість, фрустрованість, емоційна нестійкість, низькі значення оцінок інтелекту, емоційне та професійне вигорання [23; 35; 77; 100; 106; 160].

Сучасний стан українського суспільства є наслідком переживання ситуації внутрішнього суспільного конфлікту. Даний конфлікт пронизує усі сфери взаємодії елементів суспільства, зокрема, елементів освітнього середовища. В останні роки «освітнє середовище» часто виступає об'єктом наукових досліджень.

Під освітнім середовищем В.А. Ясвін розуміє систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також систему можливостей для її розвитку, що міститься в оточенні [205].

Схожі ідеї ми знаходимо й у А.О. Веряєва, І.К. Шалаєва. Учені зазначають, що освітнє середовище є сукупністю установлених в освітньому процесі умов, факторів, міжособистісних відносин, які впливають на формування особистості [31].

За визначенням Є.Г. Белякової та І.Г. Захарової, освітнє середовище є системою, яка сприяє формуванню особистості за рахунок акумуляції культурних, інтелектуальних, програмно-методичних, технічних та організаційних ресурсів [12].

Процес розвитку особистості учителя та його компетентностей в умовах освітнього середовища є досить довготривалим та поетапним. Відповідно до моделі залученого навчання Р. Арнольда, який досліджував питання оптимізації процесу навчання дорослих людей, процес навчання у будь-якій галузі знань і сфері діяльності передбачає п'ять етапів:

- 1) актуалізацію наявного досвіду й знань учасників;
- 2) аналіз досвіду, визначення стійких моделей поведінки, окреслення

проблем та завдань;

- 3) опанування нових знань, вивчення теоретичної бази;
- 4) відпрацювання нових навичок, розробка нових планів діяльності;
- 5) використання нових знань, умінь та навичок на практиці.

Після проходження повного циклу процесу навчання відбувається перехід на новий рівень знань, умінь і навичок, а етапи процесу втілюються у тій самій послідовності.

За визначенням ученого, саме дана модель навчання передбачає набуття специфічних умінь і навичок шляхом актуалізації власного досвіду, активної й відповідальної участі у процесі навчання, а також цілеспрямованого практикування відповідних умінь і навичок [206].

Р. Арнольд не розглядає учителя та учнів з традиційної позиції, а визначає її як активних учасників освітнього процесу, які у процесі взаємодії сприяють набуттю індивідуального досвіду та формуванню необхідних компетентностей для успішного виконання діяльності один в одного.

І.М. Габа чітко визначає структурні компоненти освітнього середовища. До них, на думку автора, належать: інформаційний (методичне забезпечення); соціальний (суб'єкти освітнього процесу); технологічний (діяльність суб'єктів освітнього процесу, форми та методи контролю) компоненти [38].

Серед вищезазначених компонентів освітнього середовища нашу увагу привертає соціальний компонент, який представлений взаємодією усіх суб'єктів освітнього процесу. Саме в межах даної взаємодії й розгортаються конфлікти в освітньому середовищі, які мають назву педагогічних конфліктів.

За визначенням О.А. Єрмоєнко, педагогічний конфлікт є формою прояву загострення суб'єк-суб'єктних протиріч, що виникають у результаті професійної та міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу та створює негативний емоційний фон спілкування [64].

Специфіку педагогічних конфліктів І.А. Сорока вбачає у: жорсткій

конкуренції; падінні престижу педагогічної професії у суспільстві; негативних наслідках, котрі проявляються у результатах навчання; відмінностях у соціальному статусі (учитель – учень), чим і визначається їх поведінка в конфлікті; відмінностях у життєвому досвіді учасників (різна міра відповідальності за помилки при вирішенні конфліктів); високій емоційності; «педагогічному стереотипі» (педагог звик оцінювати інших і йому важко погодитися, що несприятливий розвиток педагогічної ситуації може бути зумовлений його власними особистісно-професійними недоліками); високій особистісній тривожності педагога (гіперболізація, драматизація подій) [172].

А.В. Мудрик вважає, що причини конфліктів в освітніх організаціях можна класифікувати за трьома факторами, що є основою їх виникнення: макрофактори, мезофактори та мікрофактори [126].

До макрофакторів належать події у державі, суспільстві, які прямо або опосередковано впливають на діяльність педагогічного колективу. Скорочення фінансування бюджетників, нововведення уряду – усе це визначає настрої та умови роботи сучасного педагога.

До мезофакторів, що призводять до педагогічних конфліктів належать: недосконалість навчально-виховного процесу, нерівномірний або несправедливий розподіл навчального навантаження, недостатнє оснащення навчальних кабінетів, застаріле технологічне забезпечення, порушення трудового законодавства, часта зміна керівництва, розподілом ресурсів (виплата заробітної плати) тощо.

Мікрофактори мають безпосередній зв'язок із ступенем задоволеності потреб конкретної особистості. Важливою особливістю такого конфлікту є характер потреби (теорія А. Маслоу), яку прагне задовольнити людина [120].

Серед ймовірних причин педагогічних конфліктів варто зазначити: індивідуально-психологічні (здібності, темперамент, характер тощо) (С.М. Ємельянов [62], М.І. Томчук [180; 181]); низька культура спілкування (С.В. Баникіна [9]); гендерні та вікові відмінності (Л.Е. Орбан-Лембрик [141],

М.І. Пірен [149]); неузгодженість навчально-виховної діяльності, низький рівень компетентності керівника (Т.Д. Кушнірук [107]).

Педагогічні конфлікти можуть виникати в системах: міжособистісних взаємовідносин, відносин між особистістю та групою, міжгрупових відносин (див. рис. 1.1.).

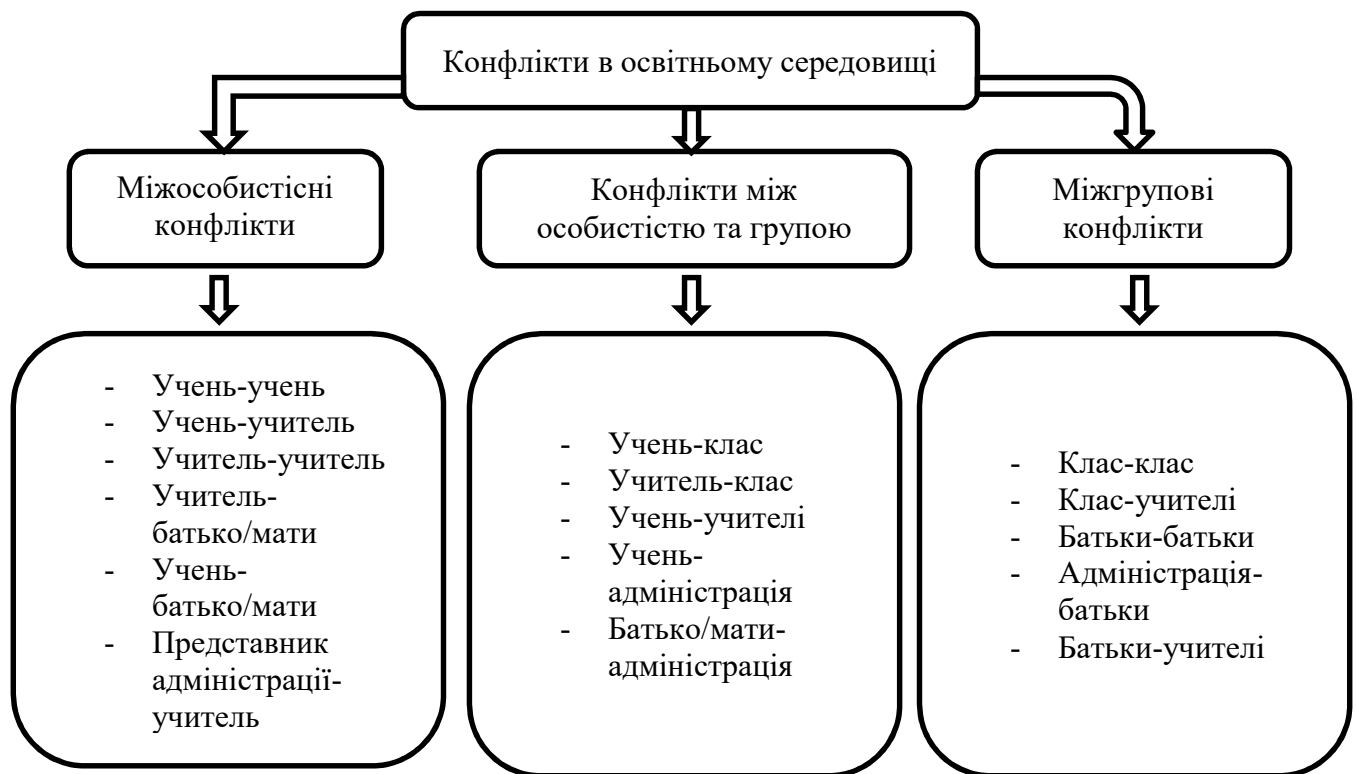


Рис. 1.1. Класифікація педагогічних конфліктів у системах відносин.

Головною причиною конфліктів даного типу є суперечності системи цінностей, світогляду, думок, позицій та установок. Порушення соціальних норм комунікації, руйнування ціннісних орієнтацій – є основою загострення такого конфлікту.

А.Я. Анцупов, М.М. Рибаківа, В.А. Семиченко, А.І. Шипілов вважають, що причинами значної кількості педагогічних конфліктів є низький рівень спілкування педагогів та наявність комунікативних бар'єрів [7; 163; 169].

Розвинений емоційний інтелект педагога може знизити ймовірність виникнення педагогічних конфліктів різного типу.

В ідеях вітчизняного педагога-новатора В.О. Сухомлинського ми знаходимо підтвердження такої нашої позиції. Учений писав, що «вміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з найбільш необхідних умінь, від якого залежить успіх діяльності педагога і його здоров'я. Невміння правильно гальмувати щоденні та щогодинні збудження, невміння володіти ситуаціями – ось що передусім висотує серце та виснажує нервову систему вчителя» [177].

Таким чином, визначено, що поняття конфлікту є міждисциплінарним. Будь-який конфлікт є протиріччям, зіткненням цінностей, що призводить до порушень комунікації. У міжособистісній взаємодії існують конфліктогени та синтони. Конфлікт може виконувати як деструктивні, так і конструктивні функції. Аналізуючи наукову літературу, ми виявили зв'язок між специфікою поведінки особистості у конфлікті та її психологічними властивостями. Встановлено, що педагогічні конфлікти вирізняються складністю, багатоаспектністю, багаторівневістю, причинами виникнення (з поміж інших видів конфліктів) та є невід'ємною складовою професійної діяльності, що вимагає наявності конфліктологічної компетентності у фахівців.

1.2. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності учителя

У сучасній літературі, словниках наводяться досить близькі за змістом визначення поняття «компетентність».

За визначенням Ю.Г. Татура, компетентність є формою прояву спеціалістом на практиці прагнення та здатності реалізовувати власний потенціал для успішного виконання діяльності [178].

На думку Е. Зеєра, компетентність являє собою сукупність знань, умінь та досвіду, яка відображена у теоретичній та практичній підготовці особистості до їх реалізації у діяльності [72].

Узагальнюючи представлені трактування поняття «компетентність», ми можемо стверджувати, що компетентність є інтегрованою здатністю

особистості ефективно реалізовувати набуті знання, уміння та навички у діяльності. Компетентність має тісний зв'язок з досвідом особистості, який вона здобуває виконуючи певну діяльність.

У наш час проводяться численні дослідження даного феномену. У психолого-педагогічній літературі визначено загальне поняття компетентності (Ю.Г. Татур [178], Е.Ф. Зеер [72] та ін.); розкрито сутність професійної компетентності (Н.В. Кузьміна [105], А.О. Лукашенко [114], А.К. Макарова [116; 117] та ін.); наведено загальне тлумачення конфліктологічної компетентності (А.М. Гірник [40], О. Дзяна [53], В. Журавльов [65], В. Зігерт [74], Л.О. Котлова [101; 102; 103], В. Лазарева [108], У. Мастенбурк [121], А.Б. Нємкова [137], С.С. Філь [188; 189], В. Ягупов [202], Л.О. Ярослав [203; 204], С.Runde, Т. Flanagan [225] та ін.); тлумачення конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності (Г.С. Бережна [13], L. Mukhina [218; 221]), як складової соціальної компетентності (Д.В. Івченко [76]), як складової соціально-психологічної компетентності (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов [7; 8] та ін.), як структурного компоненту конфліктологічної культури (Н.В. Самсонова [166; 167]), як спеціальної компетентності (Л.М. Цой [196; 197]); представлено особливості конфліктологічної компетентності з урахуванням вікової динаміки (М.В. Башкін [10], А.В. Дорохова [57] та ін.).

А.О. Лукашенко визначає професійну компетентність як професійну підготовку і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності. Вона є складним системним утворенням, основними елементами котрої є: підсистема професійних знань; підсистема професійних умінь; підсистема професійних навичок; підсистема професійних позицій; підсистема професійних якостей; підсистема індивідуально-психологічних особливостей. До підсистеми професійних знань відноситься логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована у її свідомості. До підсистеми професійних умінь належать психічні

утворення, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності. До підсистеми професійних навичок – дії, сформовані у процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму. До підсистеми професійних позицій відноситься сукупність сформованих установок й орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також досягнень, які визначають характер професійної діяльності та поведінки фахівця. Підсистему індивідуально-психологічних особливостей фахівця складають поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки та виявляються у професійних якостях особистості [114, с. 79-87].

А.К. Маркова визначає професійну компетентність через єдність професійних знань, умінь, професійних позицій та психологічних якостей педагога, що забезпечують високий рівень його професійної діяльності; єдність теоретичної та практичної готовності педагога до реалізації діяльності, що характеризує його професіоналізм [116].

Н.В. Кузьміна зазначає, що професійна компетентність – це особистісна властивість педагога, що дає змогу продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання [105].

Серед структурних складових професійної компетентності (методологічної, особистісної, емоційно-мотиваційної, практичної, комунікативної, соціальної та ін.) конфліктологічна компетентність займає особливе місце.

Поняття «конфліктологічна компетентність» як науковий термін починає вживатися з 1990-х рр. Одразу постає і питання наукового обґрунтування психологічних та педагогічних умов формування конфліктологічної компетентності.

Г.С. Бережна розглядає конфліктологічну компетентність педагогів як цільову спрямованість процесу конфліктологічної підготовки. Дослідниця вважає, що конфліктологічна компетентність є інтегративним поняттям:

компонентом професійної компетентності педагога та видом спеціальної компетентності [13].

На думку Л.М. Цой, конфліктологічна компетентність є здатністю суб'єкта освітньої діяльності в ситуації реального конфлікту здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних наслідків. Вона є професійною обізнаністю про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін та вмінням надати допомогу у реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації [196, с. 122-128].

І.Б. Хасан у своїх дослідженнях розглядає конфліктологічну компетентність як тотожність конфліктної компетентності та визначає її як «уміння утримувати протиріччя у продуктивній конфліктній формі, що сприяє їх вирішенню» [192, с. 56].

Є.М. Богданов та В.Г. Зазикін розглядають конфліктологічну компетентність суб'єкта освітньої діяльності як когнітивно-регулятивну підсистему професійно значущої сторони особистості, що включає відповідні спеціальні психологічні знання та уміння [18, с. 67].

Розглядаючи дане поняття у дослідженні 3.3. Дринки, ми зазначаємо, що автор представляє конфліктологічну компетентність як практичний компонент конфліктологічної готовності через сукупність умінь вирішення професійних конфліктологічних завдань [58].

На думку О.І. Щербакової, конфліктологічна компетентність є системою наукових знань про конфлікт та вмінь управляти ними, що цілеспрямовано розвиваються у процесі спеціальної підготовки відповідно до ситуацій учбової та професійної взаємодії суб'єктів спілкування [200, с. 34].

А.Б. Нємкова розглядає конфліктологічну компетентність як здатність та готовність особистості: 1) здійснювати профілактику конфлікту; 2) мінімізувати деструктивні форми реального конфлікту та переводити їх у конструктивний контекст; 3) виступати посередником чи медіатором у вирішенні конфлікту [137].

За визначенням Л.О. Котлової, конфліктною компетентністю у певній

мірі володіє кожна людина. Це ті прийоми та способи, за допомогою яких кожен з нас вирішує конфлікти у повсякденному житті, не спираючись на наукові методи, а конфліктологічна компетентність передбачає звернення до наукового підґрунтя. Вона являє собою рівень розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій конфлікуючих сторін і вміння надати сприяння в реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації [101; 102; 103].

У своїх дослідженнях Л.О. Ярослав доходить висновку, що конфліктологічна компетентність є когнітивно-регулятивною підструктурою професіоналізму особистості і діяльності. Вона є динамічним структурно-рівневим утворенням, яке характеризується наявністю знань про конфлікт, володінням широким спектром стратегій поведінки в конфлікті, емоційною саморегуляцією та значимими особистісними властивостями (емпатія, рефлексивність тощо) [203; 204].

Відповідно до трактування конфліктологічної компетентності В. Зігерта, ми розуміємо її як обізнаність та авторитетність щодо розв'язання конфліктів [74].

Н.В. Самсонова визначає конфліктологічну компетентність як систему конфліктологічних умінь щодо вирішення конфліктологічних завдань [166].

Зарубіжні дослідники К. Рунде та Т. Фланаган розглядають конфліктологічну компетентність як здатність розвивати та використовувати когнітивні, емоційні та поведінкові навички, які підвищують продуктивні наслідки конфлікту та одночасно знижують імовірність його ескалації чи деструктивних наслідків. [225, с.2]

Згідно точки зору О.С. Дзяни конфліктологічна компетентність є системою наукових знань про конфлікт та вмінь керувати ними, що цілеспрямовано розвивається у процесі спеціальної підготовки стосовно до конкретних ситуацій навчальної та професійної взаємодії суб'єктів спілкування. Вона передбачає певний рівень знань та якостей особистості з аналізу, управління та самоуправління конфліктами й особливо інтенсивно

розвивається у процесі оволодіння понятійними та фактологічним матеріалом конфліктології [53].

С.С. Філь вважає, що конфліктологічна компетентність передбачає, перш за все, здатність фахівця розуміти й аналізувати, а також прогнозувати можливі конфліктні ситуації, спираючись на систему відповідних знань [188].

І.В. Козич, вивчаючи конфліктологічну компетентність, розглядає її як одну із необхідних складових частин професійної компетентності, яка передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними «ключами» комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційного напруження і тривожності [87; 88; 89; 90].

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, ми доходимо висновку, що не існує єдиного погляду щодо поняття конфліктологічної компетентності. Наведені визначення мають як спільні, так і відмінні думки. Але усі представлені вони відображають одну головну ідею, яку ми вбачаємо у тому, що конфліктологічна компетентність – це готовність не лише перебувати в «епіцентрі» конфлікту, а й готовність та вміння ним керувати і попереджувати його виникнення. Для цього важливим є усвідомлення власних емоцій, цінностей, мотивів, цілей та можливостей. З точки зору професійної діяльності конфліктологічну компетентність майбутнього учителя можна визначити як здатність використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поводження у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій.

Здатність усвідомлювати власні емоції та розуміти їх, а також здатність усвідомлювати та розуміти емоції інших людей, є одним із ключових факторів, що визначають здатність особистості до конструктивного встановлення, розвитку взаємостосунків та адаптації у суспільстві.

Дана здатність розглядається у межах емоційного інтелекту і є важливою умовою для формування конфліктологічної компетентності. Саме

тому, ми вважаємо за доцільне зупинити свою увагу на такому явищі як емоційний інтелект.

Вивченню емоційного інтелекту присвячені роботи як зарубіжних (R. Bar-On [207], D. Goleman [210], J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso [220]) так і вітчизняних (Ю.В. Бреус [26], О. Власова [34], В. Зарицька [70], Д. Люсін [115], Е. Носенко [138]) вчених.

J. Mayer, P. Salovey та D. Caruso розглядають емоційний інтелект як підструктуру соціального інтелекту та представляють його як комплекс ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню емоцій (як власних, так і оточуючих людей). Нездатність розпізнавати та розуміти власні емоції має назву алекситимії [219].

R. Bar-On розглядає емоційний інтелект як компетентність у сфері прояву емоцій, а не у сфері інтелектуальних здібностей. Емоційний інтелект є поєднанням знань та навичок в емоційній сфері, а також і особистісних якостей (самоповага, оптимізм) [207]. Дослідник запропонував власну змішану модель емоційного інтелекту, відповідно до якої даний феномен представлений як множинність некогнітивних здібностей і навичок, що впливають на можливості індивіда успішно долати перешкоди і тиск з боку оточення. Структурними компонентами зазначеної моделі є: внутрішньоособистісний емоційний інтелект (асертивність, незалежність, самоактуалізація, самоповага, емоційний аналіз), міжособистісний емоційний інтелект (емпатія. Соціальна відповідальність, компетентність у інтраперсональних відносинах), адаптивність (реалістичність, гнучкість, здатність до вирішення проблем), регуляція стресу (стресостійкість, регуляція імпульсивності), загальний настрій (оптимізм, задоволеність життям).

Як компетентність емоційний інтелект представлено у теорії D. Goleman. На думку ученого, емоційний інтелект особистісно спрямований на розуміння та пояснення власних емоцій та емоцій оточуючих та на використання отриманої інформації для досягнення власних цілей. Учений

представив чотирьохкомпонентну структуру емоційного інтелекту, у якій виділив чотири сфери компетентностей, до яких віднесено: а) самосвідомість, яка охоплює характеристики адекватної самооцінки, емоційної самосвідомості та впевненості у собі; б) самоконтроль, що включає контроль над емоціями, відкритість, адаптивність, жагу до перемоги, ініціативність та оптимізм; в) соціальну чутливість та форми її прояву: співпереживання, ділову обізнаність, запобігливість; г) керування відносинами з оточуючими людьми, що виявляється у прагненні надати їм допомогу у самовдосконаленні, сприяти змінам, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, стимулювати командну роботу і співпрацю, надихати та здійснювати вплив на оточення [210].

За визначенням Ю.В. Бреус, емоційний інтелект є складним конструктом ментальних здібностей, що пов'язані з оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду суб'єкта [46].

Д.В. Люсін пропонує двокомпонентну структуру емоційного інтелекту, яка є відображення змісту даного поняття. На думку автора, емоційний інтелект є міжособистісним (розуміння та управління емоціями інших людей) та внутрішньоособистісним (розуміння та управління власними емоціями) [115].

Підсумовуючи погляди зазначених вчених, ми розуміємо емоційний інтелект як здатність розуміти, пояснювати емоції (власні та оточуючих) та керувати ними для реалізації продуктивної діяльності. Таким чином розпізнавання емоцій призводить до усвідомлення змісту переживань та корекції поведінки. Така здатність є надзвичайно важливою для учителя. Не менш важливою здатністю, що визначає його конфліктологічну компетентність є здатність до асертивної поведінки.

Вивченню асертивності присвячені роботи: Є.В. Андрієнко [6], В. Каппоні [80], Л.О. Курганської [106], Л.М. Марчук [119], Н.М. Подоляк [151], Г.К. Радчук [157], Е. Солтера [226] Т.Ю. Ульянова [184] та інших.

На думку Є.В. Андрієнко, асертивність є самоствердженням через

конструктивну діяльність та досягненням майстерності безконфліктного спілкування [6]. Тобто, здатність особистості реалізовувати власні інтереси без шкоди для інтересів інших людей.

Е. Солтер визначає асертивну поведінку як конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії [226].

Асертивна поведінка є «золотою серединою» між боротьбою (наполегливістю) та уникненням (пристосуванням) у конфлікті. Вона має зв'язок з ціннісними орієнтаціями людини, її спрямованістю, самопізнанням та самореалізацією, емоційною врівноваженістю, рефлексією, самооцінкою. Тому така поведінка сприяє не лише конструктивному вирішенню проблемної ситуації, але й попереджує виникнення конфлікту.

Навички асертивної поведінки є надзвичайно важливими для учителів, особливо для учителів старших класів. Адже, психіка старшокласників є досить емоційно неврівноваженою, що призводить до виникнення проблемних ситуацій. У таких ситуаціях важливим є прояв терпимості та поваги до учня з боку учителя, що є можливим завдяки асертивній поведінці.

На думку Т.О. Коробкової, саме асертивна поведінка учителя є оптимальним варіантом спілкування учителя з учнями та сприяє формуванню учня як відповідальної, самостійної особистості, яка здатна вирішувати проблемні ситуації [98].

Асертивна поведінка відіграє важливу роль у міжособистісних стосунках, адаптації (до навколишнього середовища, професійної діяльності), попередженні емоційного та професійного вигорання, психічному здоров'ї та тривалості життя людини [21; 81; 82]. Саме тому, останнім часом учені звертають особливу увагу на розвиток асертивної поведінки в учителів. Ми поділяємо дані погляди та вважаємо, що асертивна поведінка є одним із компонентів конфліктологічної компетентності майбутнього учителя.

У ході аналізу наукової літератури, ми доходимо висновку, що конфліктологічна компетентність учителя є динаміним утворенням, яке

потребує постійного розвитку та змістовного наповнення новими підходами, теоріями, технологіями.

Одним із чинників розвитку конфліктологічної компетентності учителя є формування у нього активної життєвої позиції та ініціативності.

Активна життєва позиція є ознакою гармонійно розвинутої особистості в усіх сферах її життєдіяльності та взаємодії. Конфліктологічно компетентним фахівцем може стати лише той учитель, у якого сформованою є не просто активна життєва позиція, а позитивна активна життєва позиція. Дана позиція характеризує особистість як активно діючу особу, яка прагне змінити оточуючу реальність у бік добра та доброчесності. Їй притаманні:

- відповідальність за власні вчинки, - небайдужість, - емпатійність, - активність.

Особистості з пасивною життєвою позицією притаманні: - байдужість, - інертність, - бездіяльність, - безвідповідальність, - прагнення до уникнення конфліктних та критичних ситуацій. Якщо учитель має даний вид життєвої позиції, то йому складно досягнути високого рівня розвитку конфліктологічної компетентності. У конфліктах вони надають перевагу стратегіям «уникнення» або «пристосування», проявляють схильність до конформізму або хаотичної безцільної діяльності. Їх поведінка є руйнівною для них самих та для оточуючих.

Ініціативність є якістю особистості, яка сприяє у переосмисленні нею свого попереднього досвіду та засвоєнні нових знань і умінь, моделей професійної поведінки.

Ціннісні орієнтації учителя та його установки впливають на розвиток його життєвої позиції та відповідно і конфліктологічної компетентності. Позитивна емоційна установка мотивує особистість до активної діяльності. При цьому невдачі сприймаються нею як новий крок до самовдосконалення та досягнення успіху. Позитивні емоційні установки особистості розвивають її емоційний інтелект та прагнення до сміливого вирішення проблемних ситуацій.

Інтегральними якостями, властивостями особистості, які є необхідними сучасному фахівцю М.І. Томчук виокремлює професійну мобільність та соціальну компетентність [182].

За визначенням О.А. Китайської, професійна мобільність є необхідною якістю для успішності особистості в сучасному у суспільстві. Досягнення професійної мобільності та підвищення її рівня сприяють задоволенню як базових потреб людини, так і потреб більш високого рівня, серед яких – отримання високого соціального статусу, розвиток духовності, саморозвиток тощо. Професійна мобільність фахівця – це його здатність до інновацій, до швидкої адаптації у професійних ситуаціях, що постійно змінюються; гнучкість настанов особистості, що дозволяє кваліфіковано здійснювати фахову діяльність; здатність адекватно оцінювати результати праці та окреслювати нові перспективи власної діяльності. Вона передбачає розвиток низки умінь та якостей, зокрема: швидко адаптуватися до змін ситуацій за рахунок володіння екстрафункціональними і полі професійними знаннями і вміннями; самостійно вирішувати типові й нестандартні проблеми, завдання професійного характеру; будувати міжособистісні стосунки в колективі і продуктивно взаємодіяти з колегами, тощо; суміщати при необхідності менеджерські та виконавські функції; бути відповідальним за якість результату своєї праці; бути готовим до інновацій у діяльності [83, с. 29].

Відповідно до представленого твердження, мобільність педагога також сприяє розвитку його конфліктологічної компетентності, та виявляється у здатності особистості: орієнтуватися у мінливих соціально-педагогічних ситуаціях, адаптуватися до них, можливості швидкого та конструктивного реагування на нові педагогічні завдання.

Не менш важливим чинником розвитку конфліктологічної компетентності учителя є усвідомлення, розуміння та засвоєння ним ефективних способів не лише подолання конфліктних ситуацій, а й їх профілактики. Для цього від педагога вимагається: оволодіння необхідними нормами соціальної взаємодії, набуття конфліктологічної грамотності,

усвідомлення власних психологічних проблем, оволодіння навичками саморегуляції та конструктивного психологічного захисту.

Діалогічність спілкування, яка полягає у рівності сторін, взаємній активності учасників взаємодії та готовності прийняття точки зору опонента, сприяє розвитку навичок активного слухання (емпатійного та рефлексивного). Діалогічність спілкування та навички активного слухання є складовими комунікативної компетентності учителя, яка у свою чергу є невід'ємним компонентом його професійної компетентності.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що конфліктологічна компетентність майбутнього учителя є складовою його професійної компетентності, пов'язана з іншими її складовими (комунікативною, соціальною, педагогічною та ін.) та визначається як інтегративна здатність використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поводження у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій. Для цього важливим є усвідомлення емоцій, можливостей, цінностей. Здатність усвідомлювати, розуміти, пояснювати емоції (як свої, так і інших) та керувати ними реалізовується у межах емоційного інтелекту. Розвинений емоційний інтелект є однією із особливостей конфліктологічної компетентності учителя. Не менш визначною її особливістю є навички асертивної поведінки учителя. Асертивна поведінка є здатністю особистості задовольняти власні інтереси без шкоди для інтересів інших. Саме асертивна поведінка учителя сприяє оптимальному спілкуванню з учнями. Розвиток конфліктологічної компетентності учителя є керованим процесом, який може здійснюватися двома шляхами: перший – самовиховання та саморозвиток; другий – регулярні тренінги, сюжетно-рольові та ділові ігри, вправи тощо. Психологічними особливостями, які сприяють даному процесу є: коспромісність, поступливість, терпимість до думки інших, комунікативна толерантність, асертивність, емоційний інтелект, мобільність, позитивна

активна життєва позиція, діалогічність спілкування, навички активного слухання.

1.3. Модель конфліктологічної компетентності майбутнього учителя

На основі теоретичного аналізу вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної літератури ми доходимо висновку, що виокремленню структурних компонентів та функцій конфліктологічної компетентності присвячено значну кількість робіт (А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов [7; 8], М.В. Башкін [10], Г.С. Бережна [13], Д.В. Івченко [76], О.С. Климентьєва [84], І.В. Козич [87; 88; 89; 90], Л.О. Котлова [101; 102; 103], В.В. Лазарева [108], М.І. Леонов [111], Л.О. Петровська [146; 147; 148], В.П. Трубочкін [183], С.С. Філь [188; 189], Л.М. Цой [196; 197], Г.П. Щедровицький [156], Л.О. Ярослав [203; 204] та ін.); вивченню критеріїв та показників сформованості конфліктологічної компетентності приділили увагу (К.І. Зайцева [67], С.В. Романов [159] та ін.).

На думку В.В. Лазаревої, конфліктологічна компетентність поєднує ментальні (знання про конфлікт, його структуру, типи, функції, управління конфліктними ситуаціями) та особистісні (аксіологічна, мотиваційна, рефлексивна, етична, соціальна, поведінкова складова) властивості [108].

За визначенням М.В. Башкіна, конфліктологічна компетентність є динамічною та інтегративною якістю особистості, що складається з когнітивного, мотиваційного та регулятивного компонентів. Базовою якістю у структурі конфліктологічної компетентності учений називає суб'єктивний локус контролю. Вибір оптимального типу реагування у конфлікті детермінується когнітивним компонентом конфліктологічної компетентності (ступенем розвиненості креативності) [10].

Л.О. Котлова структурними компонентами конфліктологічної компетентності вважає: конфліктологічні знання; володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту; сформованість професійного типу мислення, який містить

рефлексивність, методологічність, саногенність, об'ємність, креативність; володіння технологіями психогігієни і стресостійкості в конфліктах; дотримання професійно-етичного кодексу конфліктолога [101; 102; 103].

На думку Г.С. Бережної, конфліктологічна компетентність містить три компоненти: інформаційний, операційний, аксіологічний.

Інформаційний компонент визначає знання щодо причин виникнення конфлікту, специфіки поведінки людини в конфліктній ситуації, типології конфліктів, етапів їх протікання, варіантів поведінки, прийомів протиборства та вирішення конфліктних ситуацій.

Операційний компонент характеризує вміння педагога впливати на конфліктну ситуацію, конструктивно її вирішувати, а також уміння брати на себе відповідальність за наслідки вирішення конфлікту.

Аксіологічний компонент виконує: мотиваційну, вольову, емоційну, рефлексивну й екзистенціальну функції ефективного управління конфліктами [13].

Серед структурних компонентів конфліктологічної компетентності А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов виділяють: 1) знання про причини, механізми та закономірності виникнення, перебігу і завершення конфліктів; 2) навички конструктивної поведінки на всіх етапах розвитку конфлікту; 3) уміння діагностувати конфліктну ситуацію, прогнозувати її динаміку, не допускати деструктивних дій, прагнути конструктивного вирішення конфлікту [7; 8].

На думку Г.П. Щедровицького, створюючи ідеальну модель конфліктологічної компетентності, необхідно врахувати такі змістовні блоки: методологічний, теоретичний, практичний й технологічний блоки, особистісні характеристики конфліктуючого суб'єкта, нормативні та етичні межі конфліктування.

Під методологічним блоком розуміється володіння методами діагностики, дослідження, прогнозування, профілактики конфлікту, система принципів і поглядів. До теоретичного блоку належать знання різних підходів до конфлікту у філософських, психологічних, соціологічних,

філологічних ученнях та інших науках і дисциплінах; широкий спектр знань у конкретній професійній діяльності, у якій відбувається робота з конфліктом. Наповненням практичного блоку є емпіричний досвід взаємодії в конфлікті та моральне самовизначення в знаходженні балансу, рівноваги між власними бажаннями і зовнішніми вимогами, уміння та досвід роботи у конфлікті. Технологічний блок – з'єднуюча ланка між теорією та практикою. Його складовими є гуманітарні технології щодо формування соціальних і психологічних програм діяльності суб'єкта в конфлікті. Особистісними характеристиками конфліктуючого суб'єкта є його індивідуальні психологічні особливості особистості, такі як темперамент і характер. До нормативних та етичних меж конфліктування належать уміння конфліктуючих суб'єктів взаємодіяти, не виходячи за межі розумного, чесного й відкритого пред'явлення протиріччя [195].

З точки зору Д.В. Івченка, конфліктологічна компетентність складається з конфліктогенних властивостей: інтелектуальної сфери (система конфліктологічних знань, гнучкість розуму), емоційної сфери (рівень самооцінки, рівень впевненості в собі, рівень тривожності), мотиваційної сфери (відношення до конфлікту, рівень мотивації конфлікту), сфери саморегуляції (рівень суб'єктивного самоконтролю), предметно-практичної сфери (система вмінь вирішення відносних конфліктологічних завдань з управління конфліктами) [156].

Л.М. Цой виділяє п'ять груп складових цієї здатності:

- цілеспрямованість (здатність особистості визначати пріоритетні цілі, продуктивні шляхи їх досягнення),
- рефлексивність (здатність до рефлексивної оцінки своєї діяльності, поведінки та почуттів),
- комунікативність (здатність особистості вести конструктивну бесіду у конфліктних ситуаціях, сприяти попередженню цих ситуацій, а також спроможність відновлення психологічного мікроклімату у пост конфліктній ситуації),

- соціальність (адекватне усвідомлення свого місця у соціумі, знання своїх соціальних прав та обов'язків),
- готовність до розвитку (жага до навчання, самоорганізації, саморозвитку, прояву креативності та здатність до відкритого висловлення власних думок та почуттів у конфлікті) [196; 197].

Л.О. Петровська пропонує розглядати структуру конфліктологічної компетентності через призму характеристик конфліктного спілкування. З цієї точки зору, до основних компонентів, які утворюють конфліктологічну компетентність відносяться:

- «Я-компетентність» – адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, а також у потенціалі іншого учасника (учасників);
- ситуаційна компетентність – уміння учасників діяти відповідно до ситуації [146; 147; 148].

На думку М.І. Леонова, конфліктологічна компетентність має структурно-динамічну модель. Структурними складовими цієї моделі є: соціально-психологічні, операційні та поведінкові характеристики особистості [111].

Л.О. Ярослав, розглядаючи конфліктологічну компетентність майбутнього вчителя, виділяє такі її взаємопов'язані компоненти:

- 1) когнітивний компонент – система науково-теоретичних знань різних аспектів конфлікту;
- 2) емоційно-вольовий компонент – здатність особистості до свідомого управління своїм емоційно-вольовим станом у конфліктних та передконфліктних ситуаціях;
- 3) мотиваційний компонент – спрямованість особистості на конструктивне вирішення конфліктної ситуації, відсутність конфліктофобії;
- 4) рефлексивний компонент – здатність особистості до дослідження власного потенціалу й уміння реконструювати компоненти психологічного образу своїх партнерів і конфліктних ситуацій;

5) поведінковий компонент – володіння стратегіями поведінки в конфлікті та їх адекватне використання [204, с. 56–62].

Відповідно до представлених критеріїв та показників, дослідниця виділяє наступні сформованості конфліктологічної компетентності – високий, середній та низький. Кожен рівень є відображенням повноти прояву вищезазначених критеріїв та їх показників.

В.П. Трубочкін визначає наступні рівні, які відповідають моделям формування конфліктологічної компетентності:

1) знаннєвий, освітньо-дисциплінарна модель (оформлення конфліктної компетентності із частини комунікативної в самостійний вид професійно-психологічної компетентності; розуміння конфліктної компетентності як інтегративної, практично орієнтованої базової схеми навчальної дисципліни і конфліктологічного знання загалом);

2) особистісний, структурно-рівнева модель (трансформація знаннєвої в експертно-особистісну модель конфліктної компетентності);

3) практично-технологічна модель (організаційно-технологічне розгортання, проектування й експлікація компетентної конфліктної практики);

4) культурно-онтологічна модель (визначення культурних меж і тенденцій розвитку конфліктної реальності) [183, с. 331–335].

На думку Л.О. Котлової, в індивідуально-особистісному розвитку людини, її пізнавальній діяльності і соціальній поведінці роль конфліктологічної компетентності виражається в її функціях: мобілізаційній, інформативній, прогностичній, регулятивній, ціннісній, рефлексивній, інтегративній [101; 102; 103].

Узагальнений теоретичний аналіз структурних складових конфліктологічної компетентності, її функцій та критеріїв сформованості ми представляємо структурно-функціональну модель конфліктологічної компетентності майбутнього учителя (див. рис. 1.2.).

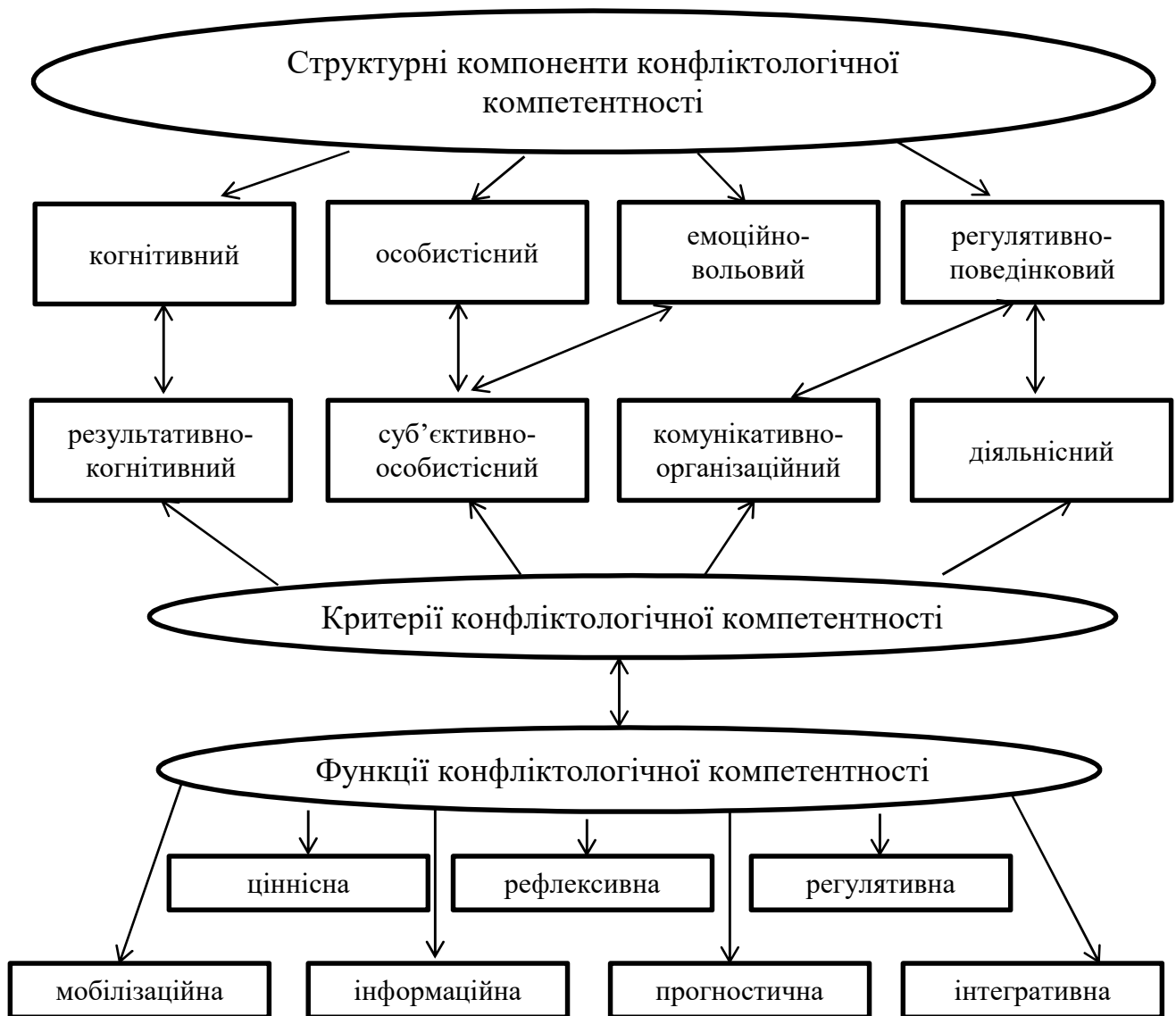


Рис. 1.2. Структурно-функціональна модель конфліктологічної компетентності майбутнього учителя.

Як видно зі схеми, конфліктологічна компетентність виглядає як цілісна структура, яка має свої компоненти, які відповідають певним критеріям, і завдяки ним виконують визначені функції.

Когнітивний компонент конфліктологічної компетентності учителя є сукупністю психолого-педагогічних та конфліктологічних знань, які забезпечують теоретичну готовність педагога до антиконфліктної діяльності.

Особистісний компонент конфліктологічної компетентності учителя відображає його спрямованість на здійснення антиконфліктної діяльності. Даний компонент складається зі: світогляду, ціннісних орієнтацій особистості, її особистісних властивостей та якостей, життєвої позиції.

Емоційно-вольовий компонент конфліктологічної компетентності учителя поєднує у собі: здатність до розуміння власних емоційних станів та емоційних станів інших учасників взаємодії, а також відповідне на них реагування; педагогічний такт; потребу у самопізнання та саморозвитку; установки особистості.

Регулятивно-поведінковий компонент конфліктологічної компетентності учителя – це сукупність дій, спрямованих на управління конфліктами та їх попередження, мінливість поведінки у конфліктних ситуаціях.

Визначаючи критерії сформованості конфліктологічної компетентності вчителя, ми взяли за основу виділені К.І. Зайцевою критерії та відповідні їм показники сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів засобами акмеологічного тренінгу [67].

Одним із критеріїв виступає комунікативно-організаційний. Показниками сформованості даного критерію є: спроможність встановлювати контакт з людьми та коректно з ними поводитись; ступінь сформованості вмінь говорити та слухати, спрямованих на зниження конфліктогенності; прагнення до продуктивного та безконфліктного спілкування; рівень саморегуляції та стриманості емоцій. Наступним є діяльнісний критерій. До його показників належать: рівень управління конфліктами; ступінь розвитку психологічного захисту своєї суб'єктивної реальності; характер поведінки у конфлікті. Показниками суб'єктивно-особистісного критерію виступають рівень розвитку рефлексивних та емпатичних умінь; рівень розвитку вмінь та навичок ведення переговорів; ступінь конфліктності особистості. Результативно-когнітивний критерій детермінують такі його показники як: самопізнання себе як носія професійних якостей, ступінь реалізації професійних знань, умінь та навичок, стиль та час розв'язання професійних задач пов'язаних з попередженням та розв'язанням конфліктів.

Мобілізаційна функція проявляється в здатності особистості розглядати конфлікт у якості невід'ємної складової нашого життя і не уникати конфліктної взаємодії.

Інформаційна функція знаходить своє відображення у здатності особистості до неоднозначного трактування конфліктної взаємодії та бачення перспектив її вирішення.

Зміст прогностичної функції визначається у здатності особистості застосовувати різні техніки для мінімізації деструктивних форм конфлікту і переведення їх у позитивне русло.

Регулятивна функція проявляється в здатності особистості здійснювати діяльність посередника або медіатора, тобто з'ясувавши позиції, інтереси та цілі учасників конфлікту, збалансовано вирішувати конфлікт.

Ціннісна функція реалізовується у здатності особистості змінювати ставлення до конфлікту в умовах розширення контактів, діяльності.

Рефлексивна функція відображає здатність особистості до реконструкції ускладнень, що виникають, і визначення їх причин.

Не менш важливою є інтегративна функція, яка є провідною у розвитку конфліктологічної компетентності та полягає у визначенні продуктивного характеру конфліктологічної компетентності.

Висновки до першого розділу

Здійснивши теоретико-методологічний аналіз теоретичних основ дослідження явища конфліктологічної компетентності майбутнього учителя, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Визначено, що поняття конфлікту є міждисциплінарним, складним та багатоаспектним явищем. Конфлікт є протиріччям, зіткненням цінностей, що призводить до порушення взаємодії та комунікації. Встановлено, що в міжособистісній взаємодії існують конфліктогени та синтони (слова та дії), які сприяють або виникненню та загостренню конфлікту, або конструктивному та безконфліктному вирішенню ситуації, що склалася. Конфлікт може виконувати як деструктивні, так і конструктивні функції. Деструктивні функції конфлікту проявляються у погіршення міжособистісної взаємодії, негативному впливі на психіку, зниження продуктивності діяльності. Конструктивні функції конфлікту сприяють відкриттю нових можливостей для розвитку особистості, вивільненню негативних емоцій (накопичення яких може стати основою для виникнення психосоматичних захворювань). Виявлено зв'язок між специфікою поведінки особистості у конфлікті та її психологічними властивостями.

2. З'ясовано, що особливого значення конфлікти набувають в освітянській сфері. Причинами педагогічних конфліктів виступають: події у державі, суспільстві, які прямо або опосередковано впливають на діяльність педагогічного колективу; недосконалість навчально-виховного процесу, нерівномірний або несправедливий розподіл навчального навантаження, недостатнє оснащення навчальних кабінетів, застаріле технологічне забезпечення, порушення трудового законодавства, часта зміна керівництва, розподілом ресурсів (виплата заробітної плати); задоволеності потреб конкретної особистості; індивідуально-психологічні властивості учасників; низька культура спілкування; гендерні та вікові відмінності. Специфіка педагогічних конфліктів у порівнянні з іншими конфліктами, які виникають у міжособистісній взаємодії, полягає у: жорсткій конкуренції; падінні

престижу педагогічної професії у суспільстві; негативних наслідках, котрі проявляються у результатах навчання; відмінностях у соціальному статусі (учитель – учень); відмінностях у життєвому досвіді учасників; високій емоційності; «педагогічному стереотипі»; високій особистісній тривожності педагога.

3. Доведено, що серед головних якостей майбутнього учителя важливого значення набуває сформована конфліктологічна компетентність, яка є складовою його професійної компетентності та визначається як інтегративна здатність використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поведіння у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій.

4. Встановлено, що конфліктологічна компетентність майбутнього учителя має наступні структурні компоненти: когнітивний (знання про конфлікт та шляхи його подолання); особистісний (цінності, інтереси, потреби, настанови); емоційно-мотиваційний (емоційний інтелект, мотиви поведінки); регулятивно-поведінковий (стиль поведінки у конфлікті, асертивна поведінка). Критеріями, що визначають конфліктологічну компетентність є: комунікативно-організаційний, діяльнісний, суб'єктивно-особистісний, регулятивно-когнітивний. Повнота прояву кожного із цих критеріїв визначає рівень сформованості конфліктологічної компетентності. У процесі міжособистісної взаємодії конфліктологічна компетентність виконує наступні функції: мобілізаційну, ціннісну, інтегративну, інформаційну, прогностичну, рефлексивну та регулятивну.

5. Особливостями конфліктологічної компетентності майбутнього учителя виділено: гнучкість спілкування, розвинений емоційний інтелект, позитивна активна життєва позиція, комунікативна толерантність, ініціативність у переосмисленні попереднього досвіду та здатність до засвоєння нових знань, мотивація до досягнення конструктивних рішень.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У даному розділі представлено організаційні засади проведення експериментального дослідження. Наведено та проінтепровано результати дослідження. Здійснено математичну обробку даних з метою підтвердження достовірності отриманих результатів. Визначено вектор розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

2.1. Організація та завдання емпіричного дослідження конфліктологічної компетентності майбутніх учителів

З метою визначення рівня сформованості конфліктологічної компетентності у майбутніх учителів (студентів освітнього рівня «магістр») було проведено дослідження, головне завдання якого полягало у виявленні осіб з високим, середнім та низьким рівнем конфліктологічної компетентності.

Грунтуючись на дослідженні К.І. Зайцевої, ми вважаємо, що для індивідуумів з високим рівнем сформованості конфліктологічної компетентності властиві: наявність достатніх теоретичних конфліктологічних знань; усвідомлення себе активним членом соціума; спроможність встановлювати контакти з іншими людьми, коректно та толерантно з ними поводитись; розвинений емоційний інтелект; емоційна готовність до вирішення та попередження конфліктних ситуацій; навички асертивної поведінки та безконфліктного спілкування; надання переваги соціономічних стратегіям поведінки у конфлікті (компроміс та співробітництво).

Для середнього рівня сформованості конфліктологічної компетентності характерним є: недостатня стриманість та наявність певних «перешкод» у встановленні емоційних контактів; недостатньо розвинені рефлексивні та емпатійні уміння, навички асертивної поведінки; надання переваги у

конфлікті наполегливості; слабо розвинені уміння говорити та слухати опонента, які спрямовані на зниження протиріч та непорозумінь.

Особи із низьким рівнем сформованості конфліктологічної компетентності характеризуються: неспроможністю встановлювати емоційні контакти з іншими людьми; пасивністю поведінки; наданням переваги пристосуванню та униканню як стратегіям поведінки у конфлікті; низьким рівнем психологічного захисту своєї суб'єктивної реальності під час конфліктної взаємодії.

Зважаючи на це, під час проведення емпіричного дослідження, перед нами постали наступні завдання, а саме: емпірично вивчити психологічні особливості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів (учасників дослідження) та дослідити рівень сформованості їх конфліктологічної компетентності.

Дослідницько-експериментальна робота, яка була організована для досягнення окреслених завдань, була організована у три етапи.

Перший етап був присвячений вивченню науково-методологічних аспектів конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, розробці концепції роботи, визначенні мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження, вибору та апробації адекватних взаємодоповнювальних і взаємопов'язаних методів дослідження, пошуку цільової аудиторії (студентів освітнього рівня «магістр»).

Під час другого етапу проведено констатувальний експеримент задля виявлення наявного рівня сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів (учасників дослідження). Здійснено тестування психологічних особливостей конфліктологічної компетентності майбутніх учителів (учасників дослідження) за психодіагностичними методами, спрямованими на визначення специфіки проявів психологічних особливостей конфліктологічної компетентності майбутніх учителів (учасників дослідження).

На третьому етапі здійснено кількісний та якісний аналіз емпіричних

показників (з використанням математичної обробки даних), проведено інтерпретацію отриманих результатів дослідження, виявлено стратегічні цілі розвивальної програми.

Експериментальне дослідження проводилося упродовж 2016-2018 рр. в умовах навчального процесу на базі Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна та Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Респондентами дослідження стали 120 осіб освітнього ступеня «магістр» V та VI курсів денної та заочної форми навчання за спеціальностями: «Психологія», «Спеціальна освіта», «Середня освіта (Музичне мистецтво)», «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Історія», «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Українська мова і література», «Середня освіта (Англійська мова та література)», «Середня освіта (Фізична культура)», «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)».

Умови проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей конфліктологічної компетентності майбутніх учителів відповідали наступним вимогам: стандартизація зовнішніх умов та процедури тестування, створення позитивного психологічного клімату та мотиваційної установки досліджуваних.

Під час проведення експериментального психодіагностичного дослідження використовувалась групова форма роботи.

З метою дотримання вищезазначених вимог, нами було обрано великі аудиторії навчальних корпусів, які вміщали усіх респондентів. Перед початком дослідження аудиторії були гарно провітрені. Нами були витримані як об'єктивні (температура повітря, освітлення) так і суб'єктивні (емоційний стан респондентів, рівень втомлюваності) фактори ефективності роботи.

Дослідження проводилось у першій половині доби (з 10:00 до 12:00), тому, що саме у цей час спостерігається найвищий рівень продуктивної діяльності особистості. Освітлення у приміщенні (не менше 200 люкс) та температура повітря (взимку – 18-23°C, влітку – 22-27°C) відповідали нормативним стандартам. Не був перевищений і рівень шуму (40 Дб –

інтелектуальна праця). На респондентів не впливали сторонні шумові подразники.

Під час виконання тестових завдань респонденти сиділи по двоє за партою, мали лише ручки (олівці) та бланки тестових методик. На момент дослідження респонденти не працювали на комп'ютері, що сприяло меншій втомлюваності. Через кожні 30-45 хвилин роботи досліджувані відпочивали 5-10 хвилин.

Психологічне тестування починалось з короткої доброзичливої бесіди, під час якої пояснювались цілі, задачі та значущість результатів дослідження. Дослідження було побудовано відповідно етичних норм, стандартів та правил. До числа основних етичних принципів та стандартів, які були нами використані під час дослідження, увійшли наступні:

1) Принцип не нанесення шкоди. Ні процес психологічного анкетування, ні його результати не повинні приносити шкоди ні здоров'ю, ні стану, ні соціальному положенню респондента.

2) Принцип конфіденційності. Матеріал, отриманий у процесі роботи з респондентом не підлягає розголошенню.

3) Принцип неупередженості. Упереджене ставлення до респондента є неприпустимим, незалежно від того, яке враження він справляє своїм зовнішнім виглядом, юридичним чи соціальним положенням.

4) Принцип компетентності. Допустиме використання тільки тих понять, суджень та умовиводів, які відповідають методиці.

5) Принцип взаємоповаги спеціаліста і респондента. Організація експерименту повинна бути заснована на повазі особистої гідності, прав і свободи людини:

а) проведення обстеження дозволяється тільки після згоди респондента;

б) психологічне дослідження проводиться з повагою до особистості, до її моральних та релігійних упереджень.

У дослідженні використано комплекс психодіагностичних методик та

методів математичної обробки отриманих результатів.

Для з'ясування рівня знань респондентів щодо психології конфлікту, правил конструктивного спілкування, нормативних документів закладів освіти та новітніх методів організації навчальної діяльності нами було організовано опитування студентів. Для цього нами був розроблений і застосований опитувальник «Що я знаю про конфліктологічну компетентність?», який складається із 28 запитань. Текст застосованого опитувальника представлений у додатку А.1.

Для підтвердження результатів опитування, нами було організовано спостереження (невключене) за їхньою поведінкою у процесі реалізації навчально-професійної діяльності. Спостереження мало на меті з'ясувати наявність умінь установок, цінностей, потреб учасників дослідження; визначити ступінь прояву емоційного інтелекту, навичок асертивної поведінки та досвід їх повсякденного використання респондентами в межах навчального процесу.

Задля визначення рівня розвитку окремих критеріїв та показників сформованості конфліктологічної компетентності нами було використано комплекс тестових психодіагностичних методик.

Для вимірювання рівня розвитку емпатичних, рефлексивних умінь; емоційної гнучкості; спроможності встановлювати контакт з оточуючими людьми та конструктивно з ними поводитись ми застосували методику діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В.В. Бойком (додаток А.2). Для виявлення умінь організовувати роботу групи; рівня саморегуляції та стриманості в емоційних проявах; особливостей психологічного захисту своєї суб'єктивної реальності у конфліктних ситуаціях; здатність до відкритого, продуктивного та безконфліктного спілкування використано: методику діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності за Н.П. Фетіскіним (додаток А.3), методику дослідження домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні за В.В. Бойком (додаток А.4), опитувальник комунікативної толерантності за В.В. Бойком

(додаток А.5). Для діагностики характеру поведінки у конфлікті; рівня управління конфліктами через продуктивні чи деструктивні форми поведінки; навичок асертивної поведінки та навичок попередження виникнення конфліктів застосовано методики: «Оцінка стратегій поведінки в конфлікті» за Дж.Г. Скотт (додаток А.6), методики самооцінки конфліктності №1 (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова) (додаток А.7) та №2 (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова) (додаток А.8), опитувальник «Тактики поведінки в конфлікті» (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова) (додаток А.9), методику дослідження стилю поведінки в конфлікті К. Томаса (в адаптації Н.В. Гришиної) (додаток А.10).

Методика діагностики загальної комунікативної толерантності, запропонована В.В. Бойком, дозволяє діагностувати толерантні й інтолерантні настанови особистості, які проявляються у процесі спілкування, дозволяє оцінити, у яких ситуаціях особистість найменш стійка до виникнення конфлікту, і, відповідно, попередити його або знайти способи вирішення конфлікту [5]. Автор запропонував згрупувати питання в 9 шкал, що відображають можливі негативні причини і наслідки інтолерантної поведінки: 1) неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини; 2) використання себе за еталон при оцінюванні поведінки та внутрішнього світу інших; 3) категоричність або консерватизм в оцінках людей: відсутність гнучкості мислення та широкого кругозору; 4) невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття, що виникають під час спілкування з партнерами, котрі мають некоммунікбельні якості; 5) прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню за власним бажанням; 6) намагання підігнати інших учасників комунікації під себе, свій характер, звички тощо; 7) невміння пробачати іншому помилки, незручності, ненавмисно заподіяні неприємності; 8) нетерпимість до дискомфортних станів партнера по спілкуванню (хвороба, втома, відсутність настрою); 9) невміння пристосовуватися до інших учасників спілкування, особливостей їхнього характеру, звичок, домагань. Чим більшу кількість балів отримує респондент,

тим нижчий рівень комунікативної толерантності він має, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих і високу ймовірність виникнення конфліктів. Значна кількість балів за конкретною шкалою свідчить про те, що респондент має низький рівень здатності налагодження безконфліктного процесу спілкування.

Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В.В. Бойком спрямована на виявлення певних перепон, що притаманні досліджуваним і які заважають їх ефективній взаємодії з оточуючими, та, відповідно, призводять до виникнення конфліктних ситуацій [52]. Методика дозволяє виявити наступні «перешкоди»: невміння керувати емоціями, дозувати їх; неадекватне емоційне вираження; домінування негативних емоцій; негнучкість, нерозвиненість, невизначеність емоцій; небажання зближуватися з людьми на емоційній основі. Методика містить 25 тверджень, з якими респонденти погоджуються або не погоджуються. Якщо учасник дослідження погоджується з твердженням, то це означає, що йому притаманна така манера поведінки або опис відповідних особистісних характеристик. Обробка даних здійснюється відповідно до ключа, за яким і визначають рівень вираженості проблем у спілкуванні та тип домінуючих перешкод.

Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні за В.В. Бойком дозволяє визначити домінування однієї зі стратегій психологічного захисту в спілкуванні (миролюбство, уникнення, агресія) чи присутність їх однаковою мірою у поведінці досліджуваних [59]. Вищезазначена методика складається з 24 запитань, на кожне з яких є три варіанти відповідей: «А» – миролубство, «Б» – уникнення, «В» – агресія. Для визначення домінуючої стратегії треба підрахувати суму відповідей кожного типу. Чим більше відповідей того чи іншого типу, тим більш вираженою є відповідна стратегія. Якщо їх кількість приблизно однакова, можна стверджувати, що респондент використовує декілька стратегій психологічного захисту.

Методика «Самооцінка конфліктності №1» та методика «Самооцінка конфліктності №2» (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова) спрямовані на діагностику рівня конфліктності особистості [62]. Методика «Самооцінка конфліктності №1» включає 11 суджень, які характеризують поведінку людини в конфліктній ситуації. За інструкцією випробуваному пропонується обрати одне із трьох тверджень за кожним питанням. Кожне твердження оцінюється від 1 до 4 балів, згідно з ключем, який додається. Чим меншу кількість балів отримує респондент, тим більш конфліктним він є. Методика «Самооцінка конфліктності №2» складається з 10 пар полярних суджень, які характеризують поведінку людини (7 пар суджень), а також характер висловлювань (2 судження) і внутрішніх переконань (1 пара суджень) в конфліктній ситуації. За інструкцією випробуваному пропонується за семибальною шкалою визначити ступінь згоди з одним із тверджень кожної пари. Виставлені бали підсумовуються, що дозволяє виявити ступінь прояву конфліктності особистості. 7 балів означає, що оцінювана властивість проявляється завжди. 1 бал вказує на те, що ця властивість не проявляється зовсім. Відхилення від середини (цифра чотири) вліво означає схильність до конфліктності, а відхилення вправо буде вказувати на схильність до уникнення конфліктів.

Для опису стилів поведінки людей у конфліктних ситуаціях нами було обрано методику дослідження стилю поведінки у конфлікті К. Томаса (в адаптації Н.В. Гришиної) [152]. К. Томас запропонував двовимірну модель регулювання конфліктів, основними вимірами якої є кооперація (пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених до конфлікту) і конкуренція (для якої характерний акцент на захисті власних інтересів). Відповідно, цим двом вимірам автор виділяє наступні способи регулювання конфліктів: наполегливість / боротьба (змагання), уникнення / відхід від конфлікту, пристосування / поступливість, компроміс та співпрацю. Методика складається з 30 тверджень, які містять два варіанта відповідей («А», «Б»). обробка отриманих результатів тестування здійснюється

відповідно до ключа, згідно якого і визначається та кількість балів, яка набрана респондентом за кожною шкалою. Співвідношення балів за кожною шкалою дає нам можливість визначити два показники у поведінці людини – це «орієнтація на задоволення власних інтересів» та «орієнтація на задоволення інтересів опонента».

Для виявлення стилів поведінки людей у конфліктних ситуаціях. А також специфіки їх використання ми застосували опитувальник «Оцінка стратегій поведінки в конфлікті за методикою Дж.Г. Скотт [171]. Даний опитувальний складається з п'яти стилів поведінки у конфлікті, які необхідно проранжувати відповідно до показників: використовую найчастіше, приносить найкращі результати, володію найкраще, почуваю себе найкомфортніше використовуючи даний стиль. Для ранжування використовуються послідовно цифри (від 1 до 5) у кожній з 4 колонок. Цифра 1 означає, що стиль займає перше місце (ранг) у категорії, а цифра 5 – останнє місце (ранг).

Для визначення тенденції використання такти уникання конфліктів та тактики діяти напролом у конфліктній ситуації нами була використана методика «Тактика поведінки у конфлікті» (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова) [62]. Текст методики складається з двох частин «Тактика уникання конфлікту» та «Тактика діяти напролом». Обидві частини містять по 10 тверджень, на які респонденту необхідно надати відповідь «ТАК» чи «НІ». За відповідь «ТАК» експериментатор начисляє 1 бал, а за відповідь «НІ» – 0 балів. Відповідно до інтерпретації, переважаючою є та тактика поведінки у конфлікті, за якою набрана більша кількість балів.

З метою вивчення рівня особистісної готовності до формування інтегративних критеріїв комунікативної компетентності, яка забезпечує формування соціально-перцептивної оцінки та організацію ефективної міжособистісної взаємодії (особливо конфліктологічної), ми застосували методику діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант Н. П. Фетіскіна) [187]. Методика складається з 31

питання, що згруповані в шість шкал: взаємопізнання; взаєморозуміння; взаємний вплив; соціальна автономність; соціальна адаптивність; соціальна активність. Кожне питання оцінюється за 5-ти бальною шкалою (де: 5 – завжди; 4 – майже завжди; 3 – складно сказати; 2 – рідко; 1 – ніколи). Спочатку підраховується кількість балів за кожною із шести шкал, а потім загальний сумарний показник. Про ступінь вираженості тієї чи іншої шкали свідчать такі показники: 20 балів і більше – високий; 11-19 балів – середній; 10 і менше – низький.

У дисертаційній роботі, з метою встановлення значущості та достовірності отриманих результатів, використано непараметричний критерій Пірсона. Представлений метод реалізовувався на персональному комп'ютері за стандартними програмами (SPSS – версія 17.0., MS Excel-2010).

2.2. Дослідження компонентів конфліктологічної компетентності

Під час проведення опитування респондентів з'ясувалося, що значна їх частина 66,7% мають досить невиразні уявлення про конфліктні ситуації, шляхи їх попередження та подолання. Відповідно, уявлення про конфлікт та його особливості у 33,7% респондентів є більш чіткими та наближеними до правильних. Більшість респондентів 79,2% розуміють важливість розвитку конфліктологічної компетентності («здатності успішного вирішувати конфлікти») для успішної реалізації майбутньої професійної діяльності; 18,3% – вважають, що конфліктологічна компетентність не відіграє суттєвого значення під час здійснення викладацької діяльності, а більш важливим є професійна майстерність; 2,5% респондентів не змогли визначитися. Усі опитані нами учасники дослідження у своєму повсякденному чи професійному житті зіштовхувалися з конфліктними ситуаціями 100%.

Проте, важливо відзначити, що значна частина респондентів 55% вважають, що існують люди, у житті та професійній діяльності яких ніколи не трапляються конфліктні ситуації. Ну думку респондентів, подібні

«неконфліктні» люди мають певні якості («вроджені», «набуті в результаті спеціального навчання», або «життєвого досвіду»), унаслідок чого їм вдається взаємодіяти з іншими людьми, оминаючи конфліктні ситуації. Тобто, ми можемо спостерігати відсутність розуміння конфлікту, як явища позитивного, що спричиняє подальший розвиток як окремої особистості, так і системи стосунків загалом; позитивного ставлення до конфлікту як засобу навчання та досягнення згоди.

Вищеописані результати опитування представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати опитування респондентів

Зміст питання	Кількість респондентів	%співвідношення
1	2	3
Блок 1. Уявлення про конфліктні ситуації та шляхи їх попередження.		
Виразні	40	33,3%
Невиразні	80	66,7%
Блок 2. Важливість розвитку конфліктологічної компетентності.		
Важливо	95	79,2%
Неважливо	22	18,3%
Не можу визначитися	3	2,5%
Блок 3. Чи траплялися у Вашому житті конфліктні ситуації?		
Так	120	100%
Ні	0	0%
Блок 4. Чи існують, на Вашу думку, люди, у житті яких не траплялися конфліктні ситуації?		
Так	66	55%
Ні	54	45%

Отримані результати діагностики за методикою визначення загальної комунікативної толерантності (В.В. Бойко) представлені в таблиці 2.2., а також графічно відображені на рисунку 2.1.

Таблиця 2.2

Оцінка рівня комунікативної толерантності респондентів

№	Шкала /назва тенденції	Ступінь вираженості	Кількість респондентів	% співвідношення
1	2	3	4	5
1.	Рівень комунікативної толерантності	Високий	14	11,6%
		Середній	103	85,9%
		Низький	3	2,5%
		Повне неприйняття оточуючих	0	0%
2.	Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	Низький	12	10%
		Середній	74	61,7%
		Високий	34	28,3%
3.	Використання себе як еталону під час оцінки людини	Низький	50	41,7%
		Середній	65	54,2%
		Високий	5	4,1%
4.	Категоричність або консерватизм в оцінках інших	Низький	10	8,4%
		Середній	55	45,8%
		Високий	55	45,8%
5.	Невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття	Низький	22	18,3%
		Середній	84	70%
		Високий	14	11,7%
6.	Прагнення переробити партнера по спілкуванню	Низький	79	65,8%
		Середній	22	18,4%
		Високий	19	15,8%
7.	Прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе	Низький	24	20%
		Середній	84	70%
		Високий	12	10%
8.	Невміння пробачати іншим помилки	Низький	31	26%
		Середній	77	64%
		Високий	12	10%
9.	Нетерпимість до дискомфортних станів партнера по спілкуванню	Низький	98	81,7%
		Середній	17	14,2%
		Високий	5	4,1%
10.	Невміння підлаштовуватися до інших учасників спілкування	Низький	46	38,3%
		Середній	74	61,7%
		Високий	0	0%

Аналізуючи вище представлені дані, слід зазначити, що значна кількість, а саме 85,9%, досліджуваних мають середній рівень розвитку комунікативної толерантності; високий рівень її розвитку наявний у 11,6% опитаних, низький – у 2,5%. У нашому дослідженні серед магістрантів не спостерігалось осіб, що зовсім не вміють приймати оточуючих.

Отримані результати свідчать, що більшість респондентів мають сформовані показники комунікативної толерантності. У спілкуванні можуть та вміють приймати співрозмовника, є терпимими до його точки зору та зважають на неї. Таким чином, ми можемо сказати, що респонденти із високим та середнім рівнем комунікативної толерантності мають задатки до розвитку асертивної поведінки. Але, враховуючи специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності (зокрема, необхідність постійної взаємодії у системі «людина – людина»), потребують подальшого її розвитку.

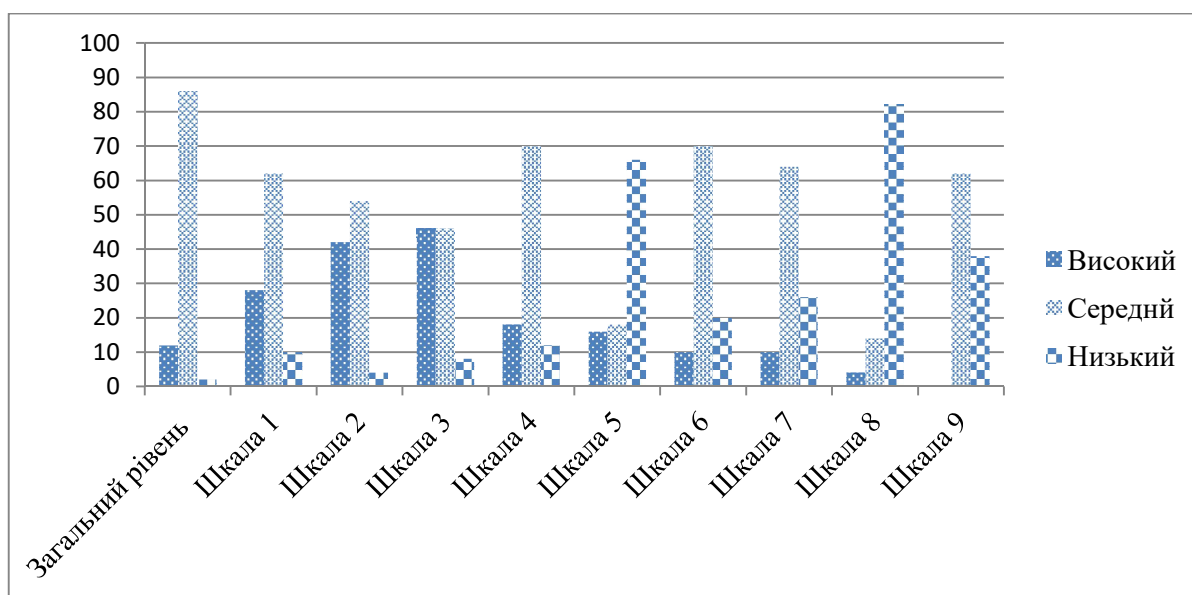


Рис 2.1 Результати діагностики комунікативної толерантності респондентів

Вісь абсцис: відображення порядкового номеру шкали.

Вісь ординат: відсотковий показник вираженості окремої шкали.

Як видно з табл. 2.2 та рис. 2.1 найбільш конфліктними для наших респондентів можна вважати такі ситуації: коли партнер по спілкуванню перебуває у стані дискомфорту (зокрема, втомився або знаходиться у пригніченому настрої), його поведінка або слова не відповідають очікуванням досліджуваних або є потреба пристосуватися до характеру, звичок співрозмовника.

Менш конфліктними, але такими, що викликають ускладнення є вміння керувати власними емоціями під час спілкування з так званими «складними»

людьми, звичка підлаштовувати інших під свої стандарти й одночасно пристосовуватися до співрозмовників, невміння вибачати помилки; невміння приймати людей «такими, як вони є». Усе вищезазначене дозволяє стверджувати, що досліджувані потребують розвитку окремих теоретичних знань та практичних навичок продуктивного та безконфліктного спілкування, рефлексивних та емпатичних умінь.

У результаті проведення усного опитування респондентів було підтверджено, що у їх поведінці найчастіше проявляються ті ознаки, які були нами виявлені за допомогою тестової методики, спрямованої на діагностику їх комунікативної толерантності. Такими ознаками виявились: виникнення психологічного дискомфорту по відношенню до станів партнера, намагання підлаштувати партнера по спілкуванню під себе та небажання змінюватися самому.

Результати діагностики за методикою визначення «перешкод» у встановленні емоційних контактів (В.В. Бойко) наведені в таблиці 2.3., а також у вигляді на рисунках 2.2 та 2.3.

Таблиця 2.3

Результати діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів серед респондентів

№	Рівень розвитку «перешкод» у встановленні емоційних контактів та їх назви	Кількість респондентів	% співвідношення
1	2	3	4
1.	Високий	48	40%
2.	Підвищений	58	48,3%
3.	Середній	14	11,7%
4.	Низький	0	0%
5.	Невміння керувати емоціями, дозувати їх	34	28,3%
6.	Неадекватний прояв емоцій	79	65,8%
7.	Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	30	25%
8.	Домінування негативних емоцій	0	0%
9.	Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	21	17,5%
10.	Немає жодної з перелічених «перешкод»	8	6,7%

Відповідно до результатів, наведених у табл.2.3., ми можемо зробити висновок, що жоден із респондентів (0%) не має низького рівня розвитку

«перешкод» у встановленні емоційних контактів. Такий показник є свідченням того, що серед учасників нашого дослідження не має таких, у яких би емоції не заважали спілкуватись та не створювали б перешкод у спілкуванні і взаємодії з оточуючими.

Респонденти, котрі мають середній рівень розвитку «перешкод» у встановленні емоційних контактів (11,7%) характеризуються тим, що у них присутні деякі проблеми у повсякденному спілкуванні, але вони не є значними та не перешкоджають особистісному та професійному розвитку.

Підвищений рівень розвитку «перешкод» у встановленні емоційних контактів притаманний 48,3% опитаних. Це є свідченням того, що «емоції на кожен день» (їх ситуативний прояв та те, що у повсякденному житті ми називаємо «людина встала не з тої ноги») певною мірою ускладнюють їх спілкування з партнерами. Тобто емоції можуть «брати вгору» над інтелектом, раціоналізацією та вольовим контролем.

40% досліджуваних мають високий рівень розвитку «перешкод» у встановленні емоційних контактів. Цим людям емоції вкрай заважають встановлювати контакти з партнерами. Високою є ймовірність того, що дана категорія досліджуваних може потрапити під вплив дезорганізуючих реакцій чи станів. Контроль емоцій у них ослаблений або зовсім відсутній.

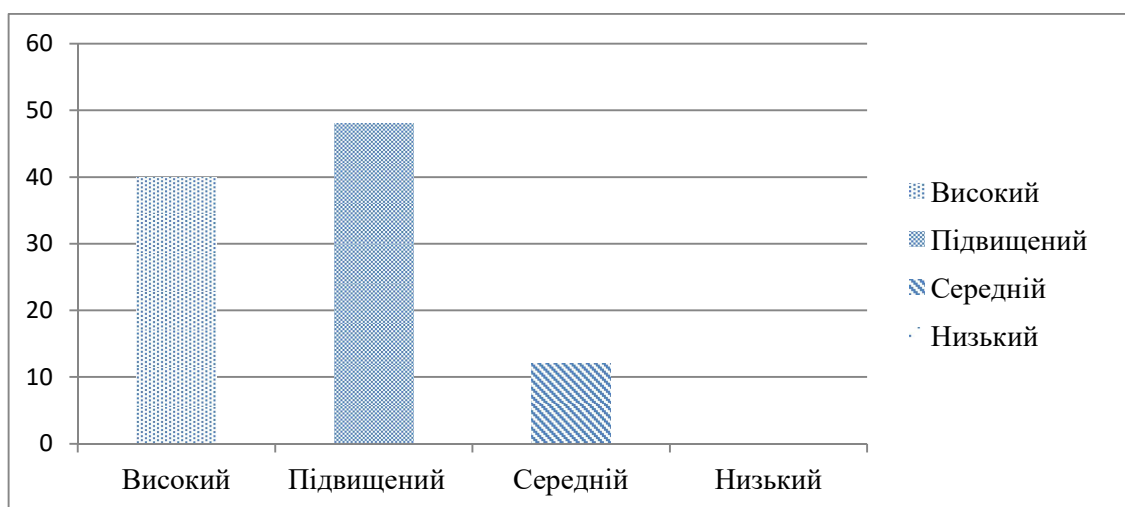


Рис. 2.2 Результати діагностики загального рівня розвитку «перешкод» у встановленні емоційних контактів серед респондентів

Вісь абсцис: показник вираженості рівня розвитку «перешкод» у

встановлені емоційних контактів.

Вісь ординат: відсоткове значення показника вираженості рівня розвитку «перешкод» у встановленні емоційних контактів.

Узагальнюючи вище представлені результати, ми зазначаємо, що нашим досліджуваним необхідно знижувати загальний рівень «перешкод» у встановленні емоційних контактів. Це є можливим за умови підвищення: ступеню сформованості умінь говорити та слухати партнера, рівня саморегуляції в емоційних проявах, рівня вмінь та навичок ведення переговорів; а також зниження ступеню конфліктності особистості.

Невміння керувати емоціями, дозувати їх, притаманне 28,3% досліджуваних та ускладнює міжособистісні стосунки через надмірний вияв емоцій одним із партнерів по спілкуванню. У такому випадку інший партнер відчувається ніяково через необхідність «брати участь» в емоційному житті свого співрозмовника.

Неадекватний прояв емоцій, котрий спостерігається у 65,8% респондентів, може спричинити конфліктну ситуацію у спілкуванні через те, що співрозмовник не може передбачити реакції свого партнера, і, як наслідок, відчуває внутрішню напруженість та неспокій. Саме дана перешкода у спілкуванні врешті-решт призводить до посилення роздратованості та провокують конфлікти.

Особистість, яка має нерозвинені, негнучкі, невиразні емоції (25% опитаних), можна вважати конфліктною через її неспроможність усвідомлювати власні емоції та емоції партнера по спілкуванню, що значною мірою унеможлиблює повноцінне розуміння поведінки та намірів партнера по спілкуванню.

Небажання зближуватися з іншими людьми притаманне 17,5% досліджуваних. Дана перешкода у спілкуванні призводить до ізольованості, відчуженості особистості, та найчастіше виявляється через невміння висловлювати думки, бажання, повідомляти про власні плани та наміри, узгоджувати спільні дії та діяльність, як наслідок – виникає плідне підґрунтя

для виникнення та ескалації конфліктних ситуацій.

Домінування негативних емоцій у суб'єкта, котре призводить до того, що під час спілкування з ним, інші особи також відчують та переживають негативні емоції, що мотивує на уникнення контактів з нею та виникнення неприязного ставлення, не виявлено у жодного із респондентів.

У 6,7% респондентів, не виявлено жодної конкретної «перешкоди» в спілкуванні. Водночас, у деяких опитуваних виявлено дві та більше «перешкоди» в спілкуванні. Такий результат може негативно позначитися на ефективному та продуктивному виконанні професійних завдань майбутнім учителем.

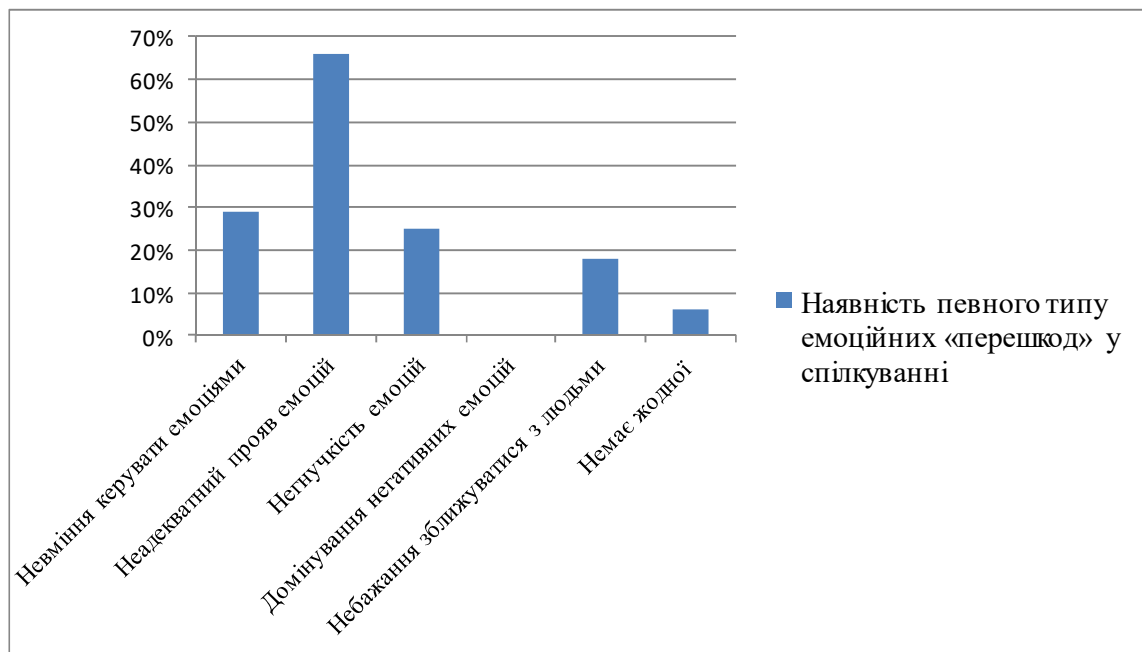


Рис. 2.3 Результати діагностики наявності певного типу емоційних «перешкод» у спілкуванні серед респондентів

Вісь абсцис: назва типу емоційної «перешкоди» у спілкування.

Вісь ординат: відсоткове значення вираженості певного типу емоційних «перешкод» у спілкуванні.

Таким чином, ми доходимо висновку, що респонденти, у котрих наявні визначені «перешкоди» у встановленні емоційних контактів (неадекватний прояв емоцій; невміння дозувати та керувати емоціями; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; небажання зближуватися з людьми на

емоційній основі) мають нерозвинений емоційний інтелект, що є показником сформованості конфліктологічної компетентності учителя. Саме тому, дані «перешкоди» є недопустимими для майбутніх учителів.

Результати усного опитування респондентів підтвердили дані, отримані у ході тестування «перешкод» у встановленні емоційних контактів. Так було встановлено, що опитані респонденти не мають розвинутих навичок конструктивного прояву емоцій, і за рахунок цього у них виникають складнощі з їх управлінням та дозуванням.

Результати діагностики за методикою визначення домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні (В.В. Бойко) наведені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні серед респондентів

№	Стратегія психологічного захисту	Кількість респондентів	% співвідношення
1	2	3	4
1.	Миролюбство	30	25%
2.	Уникнення	36	30%
3.	Агресія	49	40,8%
4.	Декілька стратегій	8	6,7%

Як видно з таблиці 2.4. 25% респондентів найчастіше використовують таку стратегію психологічного захисту як «миролюбство». Миролюбство передбачає співробітництво, уміння йти на компроміси, поступатися своїми інтересами задля збереження гідності. У даній психологічній стратегії захисту суб'єктивної реальності особистості, провідну роль відіграють інтелект і характер. Інтелект пригнічує чи нейтралізує енергію емоцій, якщо виникає загроза для «Я» особистості, а відповідний тип характеру – м'який, врівноважений, комунікабельний, що створює психогенне підґрунтя для формування та розвитку зазначеної стратегії захисту.

30% опитаних обрали стратегію «уникнення». Зазначена психологічна стратегія захисту базується на економії інтелектуальних або емоційних ресурсів. Особистість зазвичай уникає конфліктної або напруженої взаємодії. При цьому відкрито не витрачає енергію емоцій і мінімально напружує

інтелект. Уникнення не потребує особливих розумових та емоційних затрат, але зумовлене підвищеними запитами до нервової системи та волі.

Значний відсоток респондентів, а саме 40,8%, зазвичай обирають агресію як стратегію психологічного захисту. Цей тип захисту суб'єктивної реальності особистості базується на основі інстинкту. Агресія як стратегія психологічного захисту не виходить за межі емоційного реагування. Зі збільшенням загрози для суб'єктивної реальності особистості її агресія зростає. Таким чином, ми зазначаємо, що дані респонденти мають певні ускладнення у ставленні до оточуючих людей, які призводять до некоректної поведінки з ними.

6,7% учасників дослідження у конфліктних ситуаціях використовують декілька стратегій психологічного захисту. Такий показник характеризує їх як осіб, що вдало вміють підлаштовуватися під ситуацію. Поєднання декількох стратегій психологічного захисту призводить до більш конструктивного вирішення конфліктної ситуації. Також, ми можемо охарактеризувати їх як осіб, що мають навички асертивної поведінки. При вирішенні проблемної ситуації вони знаходять не лише найбільш оптимальне рішення, а й намагаються задовольнити власні інтереси без шкоди для інтересів інших осіб.

За результатами опитування респондентів дані діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту були підтверджені. Таким чином, було виявлено, що за визначенням респондентів, найкращою стратегією захисту є напад (агресія). За їх тлумаченням, саме агресія не дозволяє іншим людям «пошкодити» їх психологічний комфорт.

Наочно на рисунку 2.4. представлені вищеописані результати.

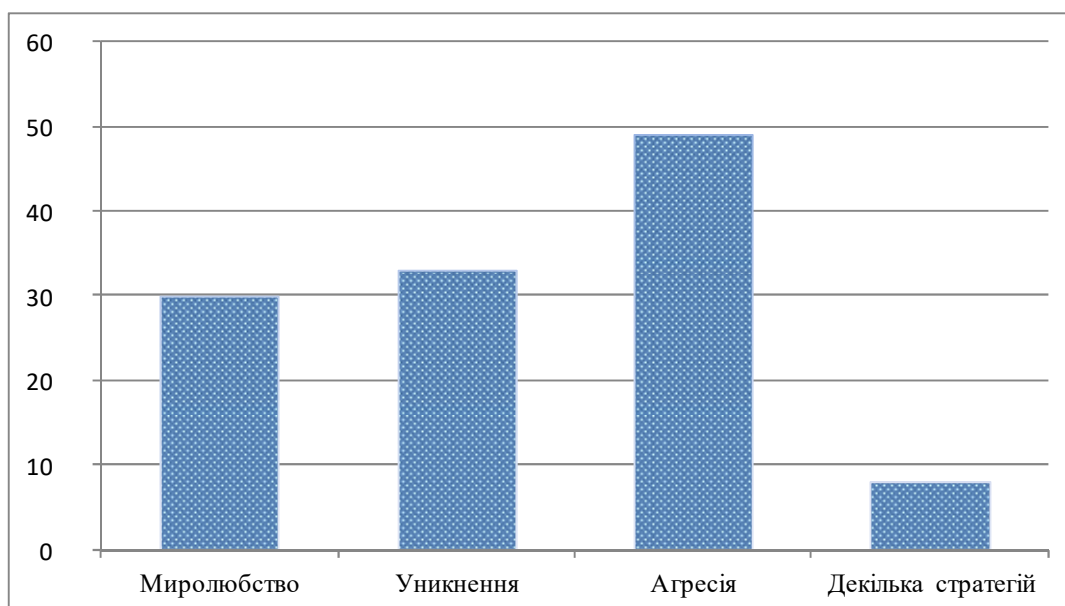


Рис. 2.4 Результати діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту серед респондентів

Вісь абсцис: назва стратегії психологічного захисту.

Вісь ординат: відсоткове значення вираженості певної стратегії психологічного захисту.

Результати діагностики рівня конфліктності респондентів за методиками самооцінки конфліктності №1 та №2 (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова) наведені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати діагностики рівня конфліктності респондентів

№	Параметр дослідження	Рівень прояву	Кількість респондентів	% співвідношення
1	2	3	4	5
1	Показник конфліктності особистості за методикою самооцінки конфліктності №1	Низький	55	45,8%
		Середній	62	51,7%
		Високий	3	2,5%
2	Ступінь вираженості конфліктності особистості за методикою самооцінки конфліктності №2	Високий ступінь	0	0%
		Помірно виражений ступінь конфліктності	19	15,8%
		Слабкий рівень вираженості конфліктності	89	74,2%

		Конфліктність узагалі не виражена	12	10%
		Уникання конфліктних ситуацій	0	0%

Відповідно до результатів діагностики рівня конфліктності особистості (за методикою самооцінки конфліктності №1 (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова), наведених у таблиці 2.5., ми зазначаємо, що значна частина респондентів, а саме 51,7% мають середній рівень її прояву. Такий показник є свідченням того, що людина вміє відстоювати свою думку, зважаючи на наслідки (наприклад, оцінки та схвалення інших людей).

45,8% респондентів, котрі мають низький рівень розвитку конфліктності особистості характеризуються тактовним ставленням до людей. Вони вміють попереджати, згладжувати конфлікти або мінімізувати негативні наслідки конфліктних ситуацій, поступатися партнеру по конфлікту. Водночас, можна стверджувати, що подібний тип людей не налаштований відстоювати власні цілі й інтереси через страх зіпсувати стосунки з партнерами по спілкуванню або конфлікту.

Ці респонденти характеризуються достатньо розвиненим емоційним інтелектом, емоційною вибірковістю та наявністю навичок асертивної поведінки. Проте, певні зовнішні чинники (низька заробітна плата, незадовільні умови праці тощо) можуть пригнічувати вищезазначені здатності та призводити до підвищення конфліктності й протиріч у спілкуванні.

Високий рівень конфліктності особистості виражений лише у 2,5% досліджуваних. Особи з таким показником часто самі провокують виникнення суперечок, критики. Вони схильні нав'язувати свою думку, що, звичайно, негативним чином позначається на кількості та тривалості конфліктів.

На рисунку 2.5. представлено графічне зображення вищеописаних

результатів.

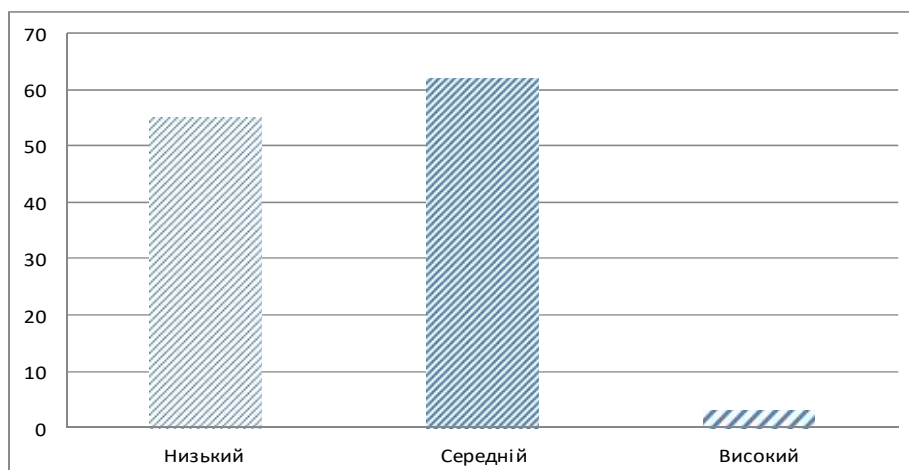


Рис.2.5 Результати діагностики рівня конфліктності респондентів за методикою «Самооцінка конфліктності №1»

Вісь абсцис: рівень конфліктності особистості.

Вісь ординат: відсоткове значення вираженості певного рівня конфліктності особистості.

Як видно з таблиці 2.5., (за методикою самооцінки конфліктності №2 (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова), серед респондентів не має осіб з високим ступенем вираженості конфліктності, а також таких, які взагалі уникають конфліктних ситуацій. Ми вважаємо такий результат дуже позитивним. Адже, якщо людина не буде переживати конфліктні ситуації, або навпаки буде занадто конфліктною, то це може призвести до виникнення психосоматичних захворювань та/або розвитку акцентуйованих рис особистості, неврастенії, психопатії та ін.

Найбільше виявилось респондентів зі слабким ступенем вираженості конфліктності – 74,2%, помірний ступінь вираженості конфліктності мають 15,8% опитаних. У незначної частини майбутніх учителів (10%) конфліктність узагалі не виражена. Ці показники свідчать про те, що усі наші респонденти не є конфліктними особистостями за своєю природою. Їх конфліктність часто є ситуативною, викликаною певними об’єктивними причинами.

Такий результат підтверджує дані, отримані за попередньо представленою методикою.

Графічне представлення презентованих результатів зображено на рисунку 2.6.

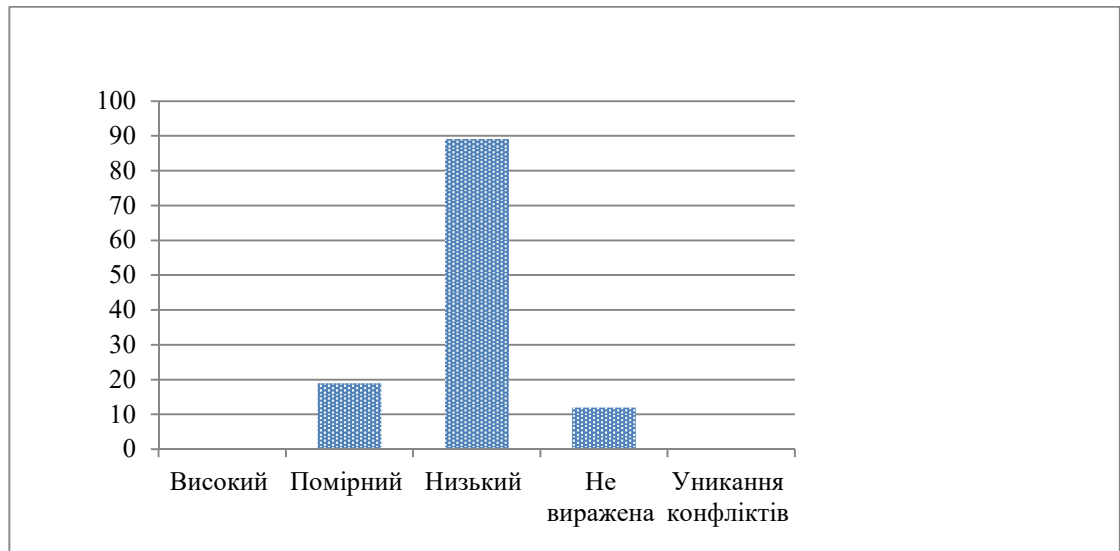


Рис.2.6 Результати діагностики ступеню вираженості конфліктності респондентів (методика «Самооцінка конфліктності №2»)

Вісь абсцис: ступінь вираженості конфліктності особистості.

Вісь ординат: відсоткове значення ступеня вираженості конфліктності.

Вище представлені результати діагностики рівня конфліктності особистості знайшли своє підтвердження під час аналізу опитування. Загалом, респонденти не вважають себе конфліктними особистостями. Такий результат пояснюється соціально-псих-ологічним феноменом «схильність міркувань на користь свого Я». Суть даного феномену полягає у тому, що у критичних ситуаціях (до яких відноситься конфлікт) людина схильна надавати виправдання та пояснення власній поведінці швидше, ніж вона це зробить на користь свого опонента.

Результати діагностики стилю поведінки в конфлікті за методикою визначення К. Томаса (в адаптації Н.В. Гришиної) представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати діагностики стилю поведінки респондентів у конфлікті

№	Тип поведінки в конфлікті	Кількість респондентів	% співвідношення
1	2	3	4
1.	Боротьба	59	49,2%
2.	Відхід від конфлікту	15	12,5%
3.	Поступливість	13	10,8%
4.	Компроміс	7	5,8%
5.	Співробітництво	26	21,7%

Відповідно до результатів таблиці 2.6. 49,2% досліджуваних використовують у своїй конфліктній поведінці стиль боротьба. Зазвичай ці респонденти є активними, здатними на вольові рішення, але водночас не зацікавлені у співпраці з партнерами по конфлікту. Вони намагаються у першу чергу задовольнити власні інтереси на шкоду інтересам інших, змушуючи інших приймати своє рішення проблеми. Дана категорія осіб характеризується повною відсутністю навичок асертивної поведінки та низьким рівнем емпатичних умінь, що може призвести до зниження ступеню реалізації професійних знань, умінь та навичок, котрі пов'язані із попередженням та розв'язанням конфліктів. Вони найчастіше керують конфліктами через деструктивні форми поведінки.

Відхід від конфлікту притаманне 12,5% наших досліджуваних, та реалізується тоді, коли особистість не відстоює свої права, не співпрацює ні з ким для вироблення рішення проблеми або просто ухиляється від вирішення конфлікту. За такої стратегії поведінки в конфлікті, людина не намагається задовольнити власні інтереси або інтереси партнера по конфлікту. Замість цього вона «йде» від проблеми, ігноруючи її, перекладаючи відповідальність за її рішення на іншого, домагаючись відстрочки рішення.

10,8% опитаних обрали стиль пристосування/поступливості у конфлікті. Даний вибір означає, що особистість діє спільно з партнерами по конфлікту, не намагаючись відстоювати власні інтереси, поступається своїми інтересами на користь інших, дозволяє собі почуватися комфортно по

відношенню до бажань іншої людини.

Стиль уникнення конфлікту та стиль пристосування ми також не можемо назвати виграшними та продуктивними. Адже, особи, які їх використовують не вирішують проблемну ситуацію, а лише відстрочують даний процес. Така поведінка характеризується недостатньо сформованими навичками асертивної поведінки, низьким рівнем розвитку умінь, пов'язаних із веденням переговорів. Тому, їх участь у керуванні конфліктними ситуаціями не є ефективною.

Стиль компромісу, котрим користується 5,8% респондентів, передбачає взаємні поступки конфліктуючих сторін. Інакше кажучи, партнери по конфлікту свідомо погоджуються на взаємне часткове задоволення інтересів кожного, обмінюючись поступками і домовляючись про компромісне рішення. Такі дії можуть певною мірою нагадувати співпрацю. Однак компроміс досягається на більш поверхневому рівні у порівнянні зі співробітництвом.

21,7% досліджуваних надають перевагу стилю співробітництва у конфлікті. Вони характеризуються активною участю у вирішенні конфлікту та відстоюванням своїх інтересів, але намагаються при цьому співпрацювати з партнерами по конфлікту. Даний стиль вимагає більш тривалої роботи в порівнянні з більшістю інших підходів до конфлікту, оскільки спочатку необхідно означити потреби та інтереси обох сторін, а потім їх обговорити. Це вимагає часу та зусиль від обох конфліктуючих сторін, але якщо рішення проблеми має досить важливе значення, то це оптимальний спосіб пошуку взаємовигідного результату і задоволення інтересів усіх сторін.

Графічно вищезазначені результати представлені на рисунку 2.7.

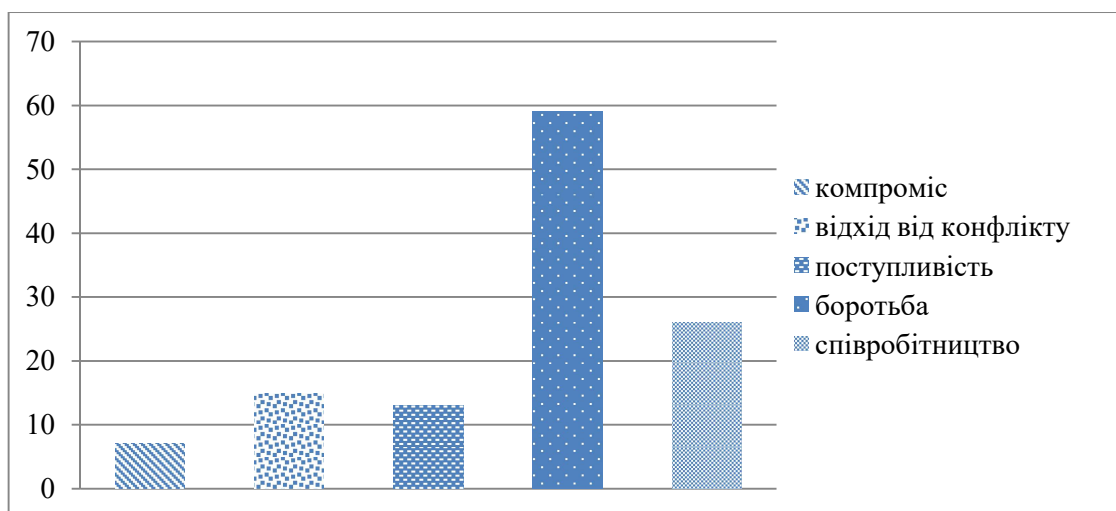


Рис. 2.7 Результати діагностики стилю поведінки респондентів у конфлікті

Вісь абсцис: стиль поведінки у конфлікті.

Вісь ординат: відсоткове значення вираженості певного стилю поведінки у конфлікті.

Таким чином, ми стверджуємо, що особи, які у конфлікті обирають стилі поведінки «компроміс» та «співробітництво», характеризуються найбільш розвиненим емоційним інтелектом та достатньо сформованими навичками асертивної поведінки, які безпосередньо визначають рівень конфліктологічної компетентності учителя.

Результати опитування респондентів свідчать про те, що вони вважають стиль компромісу у конфлікті, як найбільш принизливий та найменш результативний. Саме такою позицією опитаних, і підтверджуються отримані дані.

Респонденти зізналися, що найчастіше використовують такі стилі/стратегії поведінки у конфлікті, як: наполегливість (38,3%), та співробітництво (21,7%), а стиль компромісу виявився у цьому ранжуванні лише на четвертому місці (15,8%) з п'яти можливих. Такими, що приносять найкращі результати у процесі практичного розв'язання конфліктної ситуації учасники дослідження вважають наступні стилі/стратегії поведінки у конфлікті (в порядку убутання): уникнення (24,7%), співробітництво (23%), наполегливість та компроміс (17,5%). Найбільш комфортними для

застосування виявилися стилі/стратегії уникнення (40%), та наполегливості (25,8%). У той же час серед стилів/стратегій поведінки в конфлікті, якими найкраще володіють наші досліджувані опинилися наполегливість (25,6%), уникнення (25,6%) та співробітництво (24,7%).

Результати діагностики особливостей використання певної стратегії (стилю) поведінки у конфлікті (за методикою Дж.Г. Скотта) представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати діагностики особливостей використання респондентами стратегій поведінки в конфлікті

№	Стиль поведінки у конфлікті	Наполегливість	Уникнення	Пристосування	Компроміс	Співробітництво
1	2	3	4	5	6	7
1.	використовую найчастіше	46	22	7	19	26
2.	% співвідношення	38,3%	18,4%	5,8%	15,8%	21,7%
3.	володію найкраще	31	31	19	10	29
4.	% співвідношення	25,6%	25,6%	15,4%	8,3%	24,7%
5.	приносить найкращі результати	22	29	20	21	28
6.	% співвідношення	18,4%	24,7%	16,4%	17,5%	23%
7.	почуваю себе найкомфортніше	31	48	17	14	10
8.	% співвідношення	25,8%	40%	14,2%	11,7%	8,3%

Графічно вище представлені результати зображені на рисунку 2.8.

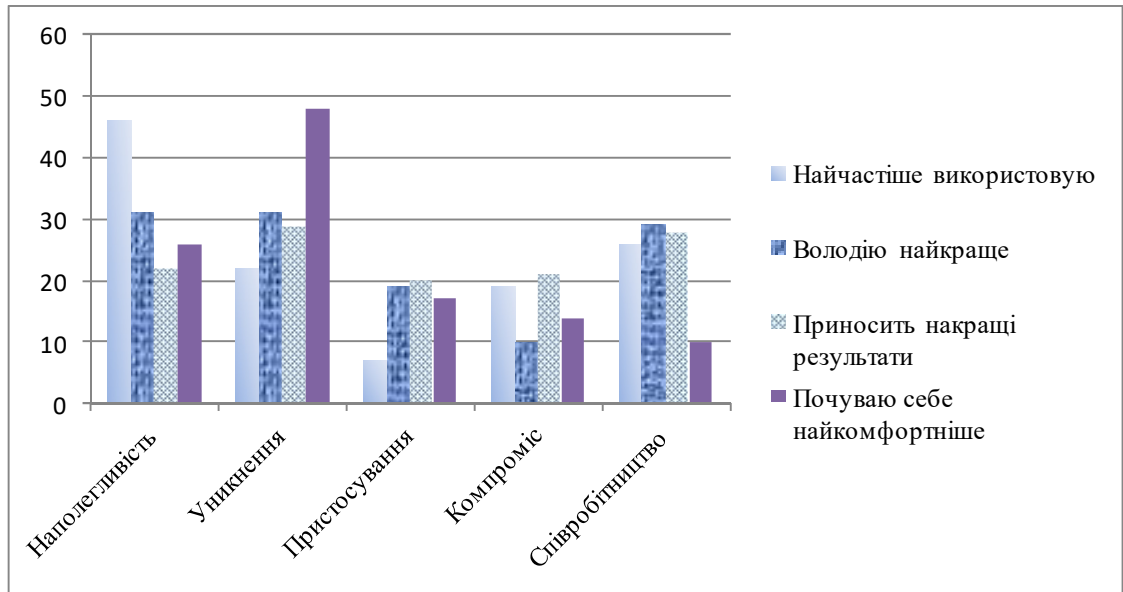


Рис.2.8 Результати діагностики особливостей використання респондентами стратегій (стилів) поведінки у конфлікті

Вісь абсцис: назва стратегії (стилю) поведінки у конфлікті.

Вісь ординат: відсотковий показник ступеню вираженості певної стратегії (стилю) поведінки у конфлікті.

Відповідно до представлених результатів, ми можемо зробити висновок, що респонденти певною мірою суперечать самі собі. Так, вони найчастіше використовують наполегливість, проте вважають, що уникнення та співробітництво приносять найкращі результати. Використовуючи уникнення вони почуваються найкраще. Це пояснюється тим, що під час відходу від конфліктної ситуації, емоції не витрачаються і особистість не вдається до значної витрати енергії. Також, учасники дослідження визнають, що найгірше володіють такою стратегією поведінки у конфлікті як «компроміс», а найменш комфортною стратегією – «співробітництво». Такий результат дає нам можливість сказати, що респонденти не мають достатньо повних уявлень про суть даних стилів поведінки у конфлікті та навичок їх використання. Тому за доцільне, ми вважаємо звернення своєї уваги саме на ці стратегії поведінки у конфлікті (компроміс та співробітництво), які визначають здатність особистості до асертивної поведінки, яка є одним із показників сформованості конфліктологічної компетентності учителя.

Раніше зазначені стилі/стратегії поведінки у конфлікті реалізуються через різні тактики. Результати діагностики рівня вираженості тактики поведінки в конфлікті за методикою (з практикума по конфліктології С.М. Смелянова) наведені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Результати діагностики рівня вираженості тактики
поведінки у конфлікті серед респондентів**

№	Рівень вираженості відповідної тактики	Тактика уникнення конфлікту		Тактика діяти напролом	
		кількість респондентів	% співвідношення	кількість респондентів	% співвідношення
1	2	3	4	5	6
1.	високий	7	5,8%	26	21,6%
2.	середній	94	78,3%	41	34,2%
3.	низький	19	15,9%	53	44,2%

На рисунку 2.9. представлено графічне зображення результатів, зазначених у таблиці 2.8.

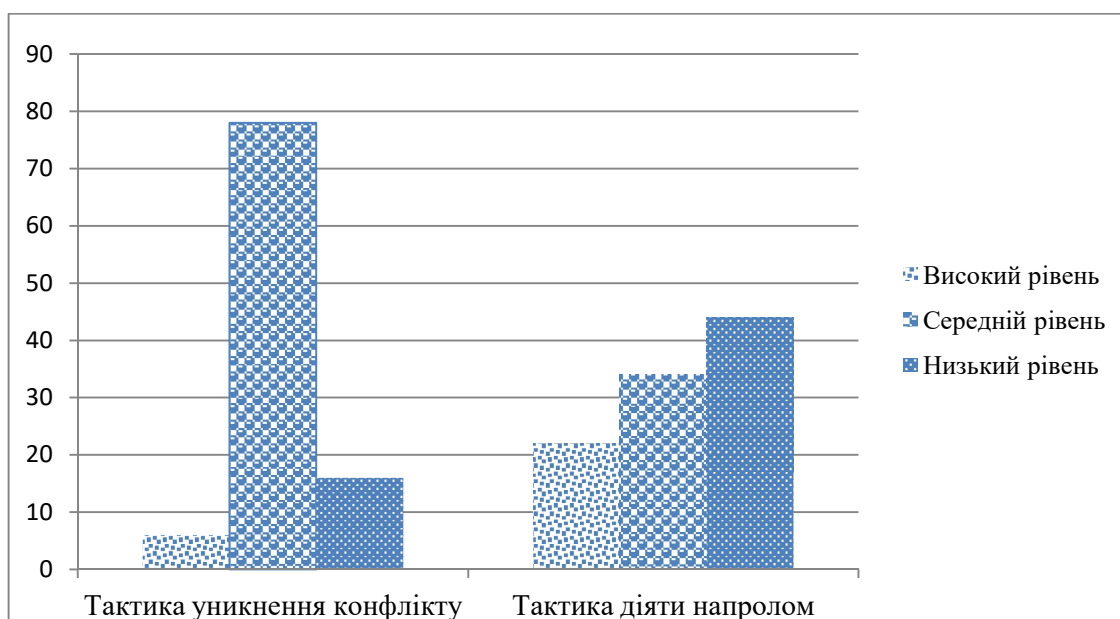


Рис.2.9 Результати діагностики рівня вираженості тактики поведінки у конфлікті серед респондентів

Вісь абсцис: назва тактики поведінки у конфлікті.

Вісь ординат: відсотковий показник ступеню вираженості певної тактики поведінки у конфлікті.

Інтерпретуючи результати, наведені у таблиці 2.8. та на рисунку 2.9., ми можемо відмітити, що серед респондентів найяскравіше вираженою є тактика уникання конфлікту (78,3%). Тактика діяти напролом є менш яскраво вираженою (44,2%). Такий результат є ознакою того, що значна частина респондентів прагне уникати конфліктних ситуацій. Це може пояснюватися недостатньою спроможністю особистості встановлювати контакт з іншими людьми та коректно з ними поводитись, низьким рівнем розвитку умінь та навичок ведення переговорів. Високий рівень розвитку тактики діяти напролом спостерігається у 21,6% опитаних, що свідчить про готовність досліджуваних до активних дій, направлених на вирішення конфлікту. Таких респондентів ми можемо охарактеризувати як осіб, які у будь-якій ситуації готові відстоювати власні інтереси зневажаючи інтереси інших осіб. Це люди, які мають високий ступінь розвитку психологічного захисту своєї суб'єктивної реальності в конфліктній ситуації. Вони у першу чергу переймаються власною вигодою та благополуччям.

Результати діагностики комунікативної інтерактивності отримані за методикою вивчення перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант Н.П. Фетіскіна), представлені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Результати діагностики рівня комунікативної інтерактивності респондентів

№	Шкала	Ступінь вираженості	Кількість респондентів	% співвідношення
1	2	3	4	5
1.	Загальний рівень комунікативної інтерактивності	Високий	108	90%
		Середній	12	10%
		Низький	0	0%
2.	Взаємопізнання	Високий	87	72,5%
		Середній	33	27,5%
		Низький	0	0%
3.	Взаєморозуміння	Високий	53	44,2%
		Середній	67	55,8%
		Низький	0	0%
4.	Взаємовплив	Високий	22	18,3%
		Середній	96	80%
		Низький	2	1,7%

Продовж.табл. 2.9

5.	Соціальна автономність	Високий	110	91,7%
		Середній	10	8,3%
		Низький	0	0%
6.	Соціальні адаптивність	Високий	26	21,6%
		Середній	89	74,2%
		Низький	5	4,2%
7.	Соціальна активність	Високий	14	11,6%
		Середній	104	86,7%
		Низький	2	1,7%

Як видно з таблиці 2.9 більшість опитаних (90%) мають високий загальний рівень перцептивно-інтерактивної компетентності, 10% – середній, і жодна особа – не має низького її рівня. Такий результат може бути свідченням того лише незначна частина учасників дослідження мають ускладнення із сприйняттям партнерів по спілкуванню та погано розуміються у процесі налагодження стосунків. Тобто, в цілому респонденти здатні до розпізнавання емоцій інших людей, проте, мають певні ускладнення з інтерпретацією отриманої інформації та її практичним використанням.

Порівняльний аналіз отриманих даних за окремими шкалами комунікативної інтерактивності представлений на рисунку 2.10.

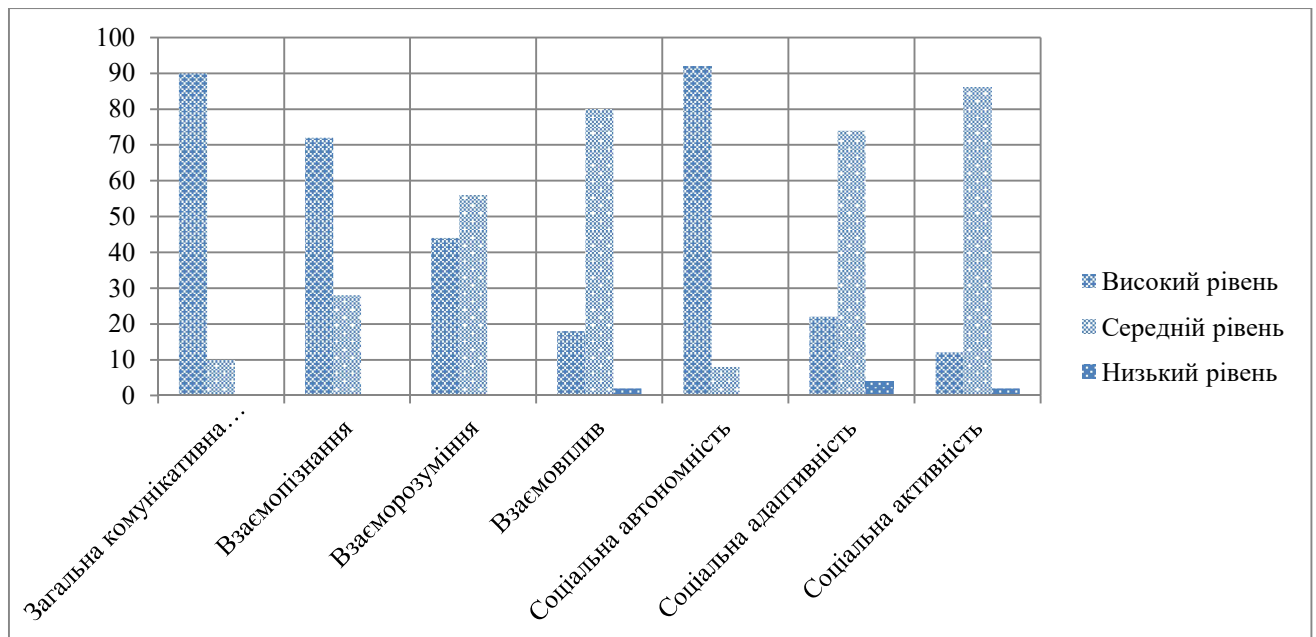


Рис.2.10 Результати діагностики показників комунікативної інтерактивності респондентів

Вісь абсцис: шкали комунікативної інтерактивності.

Вісь ординат: відсотковий показник ступеню вираженості певної шкали комунікативної інтерактивності.

Аналізуючи результати за кожною із вказаних шкал, слід зазначити, що за шкалою взаємопізнання, за котрою ми можемо говорити про ступінь адекватності оцінки особистісних особливостей партнерів по взаємодії, 72,5% респондентів мають високий, а 27,5% – низький ступінь вираженості. Такий результат є свідченням того, що наші досліджувані є досить відкритими та щирими, вони прагнуть зрозуміти іншу людину та є досить контактними, вони готові «ставити себе на місце іншої людини».

За шкалою взаєморозуміння (рівень конфліктності в групі, вираженість загальних інтересів, уміння зрозуміти точку зору опонента, іншої людини) опитані респонденти продемонстрували наступні результати: високий ступінь вираженості даної шкали мають 44,2%, середній – 55,8%. Такий результат дає нам можливість стверджувати, що вони є досить емпатійними особистостями, здатними зрозуміти та приймати поведінку інших людей.

За шкалою взаємовпливу (за котрою визначається: ступінь значущості думки, учинків інших представників групи; самокорекція; саморефлексія) 80 % досліджуваних мають її середній ступінь вираженості. Вони досить вибірково ставляться до впливу на їх свідомість іншими особами, авторитетність та значимість опонента є дуже важливими для них у даному питанні. 18% опитаних мають високий показник за даною шкалою. Вони є конформними особистостями, котрі у будь-якій ситуації залежать від громадської думки та ніколи не наполягають на власній точці зору. У 1,7% респондентів ми виявили низький показник досліджуваної шкали. Це так звані нонконформісти – люди, які за будь-яких умов будуть «стояти» на своєму, навіть якщо вони не праві – вони завжди будуть відстоювати свою точку зору.

Шкала соціальної автономності дає нам змогу зробити висновок про значущість особистісної позиції у спільних діях та організації або участі у спільній діяльності. За даною шкалою ми отримали наступні результати. Для

91,7% опитаних є дуже важливим відчуття власної значимості та переваги у певній ситуації. Переживаючи дане відчуття вони самостверджуються (інколи навіть за рахунок інших осіб). Та тільки 8% досліджуваних мають середній ступінь вираженості даного показника. Таким чином, ми можемо припуститися думки, що лише незначна частина учасників дослідження не переймається щодо власної позиції у процесі комунікації.

За шкалою соціальної адаптивності 21,6% опитаних мають високий ступінь її вираженості, 74,2% – середній та 4,2% – низький. Такі результати можуть інтерпретовані наступним чином. Більшість майбутніх учителів є досить контактними та емоційно гнучкими, що проявляється у їх благополучних взаєминах та задоволеністю своїм положенням у групі. Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що наші респонденти є активними та адаптивними у соціальній взаємодії.

Шкала соціальної активності демонструє нам спрямованість соціальної орієнтації особистості, її провідні мотиви взаємодії з оточуючими, ефективність спільної діяльності. За даною шкалою респонденти (11,6% – мають високий ступінь вираженості даної шкали та 86,7% – середній) є соціально інтровертованими. Вони зажди прагнуть «бути серед людей», взаємодіяти з ними. Такий результат є досить позитивним та свідчить про готовність особистості до саморозвитку та самопізнання для продуктивного вирішення проблемної ситуації і розширення кола соціальних контактів. Проте, 1,7% досліджуваних мають певні ускладнення у контактах з оточуючими, що може пояснювати наявністю у них значних «перешкод» у встановленні емоційних контактів. У взаємодії з іншими людьми вони зазвичай поведуться досить відсторонено та ізольовано. У конфліктній ситуації надають перевагу стратегіям уникнення та пристосування. Таким чином вони уникають потенційного контакту з опонентами. Для них характерною є низька самооцінка, яка перешкоджає ефективному соціальному розвитку особистості.

У ході усного опитування, вище представлені результати

підтвердилися. Респонденти зізналися, що їм досить складно пристосуватися до нових та мінливих соціальних умов. Саме через це, вони не виявляють достатньої активності. Проте, виявляють яскраво виражене прагнення до незалежності власних думок та дій.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів

дослідження конфліктологічної компетентності майбутніх учителів

Для виявлення значущості та достовірності отриманих результатів нами був використаний непараметричний критерій Пірсона.

Отримані результати, за даним критерієм, представлені нижче у таблицях, де N – це кількість досліджуваних показників; v – це ступінь свободи досліджуваних показників ($N-1$); f_e – це середнє значення емпіричних даних; f_t – це середнє значення теоретичних даних; $f_e - f_t$ – це різниця між емпіричними та теоретичними даними; $(f_e - f_t)^2$ – це різниця між емпіричними та теоретичними даними у квадраті; $\chi^2_{кр}$ – це значення квадратного відхилення теоретичних даних від емпіричних при $p \leq 0,05$; $\chi^2_{кр}$ – це значення квадратного відхилення теоретичних даних від емпіричних при $p \leq 0,01$; $\chi^2_{емп}$ – це сума квадратного відхилення емпіричних даних від теоретичних. Розрахунки за даним критерієм представлені у додатку Б.

У таблиці 2.10. представлено результати діагностики рівня комунікативної толерантності респондентів (за методикою В.В. Бойко).

Таблиця 2.10

Результати діагностики рівня комунікативної толерантності респондентів

№	Вимірювальний показник	Низький рівень (f_e)	Середній рівень (f_e)	Високий рівень (f_e)	Повне неприйняття оточуючих	$\chi^2_{емп}$	p
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Загальний рівень комунікативної толерантності	3	103	14	0	240,4	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Продовж. табл. 2.10

2.	Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	12	74	34		298	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
3.	Використання себе як еталону під час оцінки людини	50	65	5		49,5	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
4.	Категоричність або консерватизм в оцінках інших	10	55	55		33,7	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
5.	Невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття	22	84	14		62,9	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
6.	Прагнення переробити партнера по спілкуванню	79	22	19		49,1	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
7.	Прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе	24	84	12		62,9	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
8.	Невміння пробачати іншим помилки	31	77	12		8,1	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
9.	Нетерпимість до дискомфортних станів партнера по спілкуванню	98	17	5		173,9	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
10.	Невміння підлаштовуватися до інших учасників спілкування	46	74	0		69,8	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Як видно з таблиці, розподіл показників комунікативної толерантності за усіма вимірювальними показниками виявився достовірним. За вимірювальними показниками (неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини; використання себе як еталону під час оцінки людини; невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття; прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе; невміння підлаштовуватися до інших учасників спілкування) переважає середній рівень прояву. Але за показниками прагнення переробити партнера по спілкуванню та нетерпимість до дискомфортних станів партнера по спілкуванню переважає низький рівень. Такий результат дає нам змогу говорити про те, що вибірка не відрізняється схильністю до конфронтації,

напруженням.

Усі показники виявилися статистично значущими і достовірними.

$N=3$; $v=2$

За шкалою Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 298$$

За шкалою Використання себе як еталону під час оцінки людини

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 49,5$$

За шкалою Категоричність або консерватизм в оцінках інших

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 33,7$$

За шкалою Невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 62,9$$

За шкалою Прагнення переробити партнера по спілкуванню

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 49,1$$

За шкалою Прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 62,9$$

За шкалою Невміння пробачати іншим помилки

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 44,3$$

За шкалою Нетерпимість до дискомфортних станів партнера по спілкуванню

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 173,9$$

За шкалою Невміння підлаштовуватися до інших учасників спілкування

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 69,8$$

Загальний рівень комунікативної толерантності

$$\chi^2_{\text{кр}} = 7,815 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 11,343 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 240,4$$

В таблиці 2.11. представлено результати діагностики загального рівня наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів (за методикою В.В. Бойко).

Таблиця 2.11

**Результати діагностики загального рівня «перешкод» у встановленні
емоційних контактів серед респондентів**

№	Вимірювальний показник	Високий рівень	Підвищений рівень	Середній рівень	Низький рівень	$\chi^2_{\text{емп}}$	p
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Загальний рівень наявності «перешкод»	48	58	14	0	76,3	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Як видно з таблиці, розподіл значень загального рівня наявних «перешкод» у встановленні емоційних контактів виявився достовірним. Таким чином, ми фіксуємо, що у групі досліджуваних наявна значна кількість респондентів з високим рівнем бар'єрності у спілкуванні.

Усі показники виявилися статистично значущими і достовірними.

$N = 4; v = 3$

$\chi^2_{\text{кр}} = 7,815 (p \leq 0,05)$ $\chi^2_{\text{кр}} = 11,343 (p \leq 0,01)$ $\chi^2_{\text{емп}} = 76,3$

В таблиці 2.12. представлено результати діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів (за методикою В.В. Бойко).

Таблиця 2.12

**Результати діагностики «перешкод» у встановленні
емоційних контактів серед респондентів**

№	Конкретні «перешкоди» у встановленні емоційних контактів	Показник прояву (fe)
1	2	3
1.	Невміння керувати емоціями, дозувати їх	34
2.	Неадекватний прояв емоцій	79
3.	Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	30
4.	Домінування негативних емоцій	0
5.	Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	21
6.	Немає жодної з перелічених	8
7.	$\chi^2_{\text{емп}}$	135,04
8.	p	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Як видно з таблиці, розподіл значень конкретних «перешкод» у

встановленні емоційних контактів виявився достовірним. За даною методикою виявився проблемним компонент «неадекватний прояв емоцій». Таким чином, ми можемо говорити про те, що з одного боку респонденти є досить емоційно закритими. Проте в ситуації, коли необхідно продемонструвати власні емоції, у них виникають проблеми з адекватним їх представленням.

Усі показники виявилися статистично значущими і достовірними.

$N = 6; v = 5$

$\chi^2_{кр} = 11,070 (p \leq 0,05)$ $\chi^2_{кр} = 15,086 (p \leq 0,01)$ $\chi^2_{емп} = 135,04$

В таблиці 2.13. представлено результати діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні (за методикою В.В. Бойко).

Таблиця 2.13

Результати діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні серед респондентів

№	Стратегія психологічного захисту у спілкуванні	Миролюбство	Уникнення	Агресія	Декілька стратегій	$\chi^2_{емп}$	p
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Показник прояву (fe)	30	36	49	8	28,58	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Як видно з таблиці, розподіл показників домінуючої стратегії у спілкуванні виявився достовірним. Відповідно до даної методики переважаючими стратегіями психологічного захисту у спілкуванні виявились агресія та уникнення. Таким чином, ми робимо висновок про те, що люди не можуть конструктивно спілкуватися. Адже агресія призводить до загострення протиріч, а уникнення не вирішує проблему.

Усі показники виявилися статистично значущими і достовірними.

$N = 4; v = 3$

$\chi^2_{кр} = 7,815 (p \leq 0,05)$ $\chi^2_{кр} = 11,343 (p \leq 0,01)$ $\chi^2_{емп} = 28,58$

В таблиці 2.14. представлено результати діагностики конфліктності

особистості (за методикою самооцінки конфліктності №1 (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова).

Таблиця 2.14

Результати діагностики рівня розвитку конфліктності респондентів

№	Вимірювальний показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	$\chi^2_{\text{емп}}$	p
1	2	3	4	5	6	7
1.	Рівень розвитку конфліктності особистості	55	62	3	51,95	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Як видно з таблиці, розподіл показників рівня розвитку конфліктності особистості виявився достовірним. Відповідно до даної методики переважаючим є середній рівень конфліктності. Таким чином, ми характеризуємо вибірку як не конфліктну.

Усі показники виявилися статистично значущими і достовірними.

$N = 3$; $v = 2$

$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ ($p \leq 0,05$) $\chi^2_{\text{кр}} = 9,210$ ($p \leq 0,01$) $\chi^2_{\text{емп}} = 51,95$

В таблиці 2.15. представлено результати діагностики конфліктності особистості (за методикою самооцінки конфліктності №2 (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова).

Таблиця 2.15

Результати діагностики ступеню вираженості конфліктності респондентів

	Ступінь вираженості конфліктності особистості (методика самооцінки конфліктності №2)	Високий ступінь	Помірно виражений ступінь	Слабкий рівень вираженості	Конфліктність узагалі не виражена	Уникання конфліктних ситуацій	$\chi^2_{\text{емп}}$	p
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Показник прояву (fe)	0	19	89	12	0	231,08	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Відповідно до результатів таблиці, розподіл показників ступеню

вираженості конфліктності особистості виявився достовірним. Відповідно до даної методики переважаючим є слабкий рівень вираженості конфліктності особистості. Таким чином, результати дослідження конфліктності особистості за попередньою методикою статистично підтверджені.

Усі показники виявилися статистично значущими і достовірними.

$N=5$; $v=4$

$\chi^2_{кр} = 9,488$ ($p \leq 0,05$) $\chi^2_{кр} = 13,277$ ($p \leq 0,01$) $\chi^2_{емп} = 231,08$

В таблиці 2.16. представлено результати переважаючого стилю поведінки у конфлікті (за методикою К. Томаса (в адаптації Н.В. Гришиної).

Таблиця 2.16

Результати діагностики стилю поведінки респондентів у конфлікті

№		Боротьба	Відхід від конфлікту	Поступливість	Компроміс	Співробітництво	$\chi^2_{емп}$	p
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Стиль поведінки в конфлікті	7	15	13	59	26	71,65	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Відповідно до результатів таблиці, розподіл показників вираженості переважаючого стилю поведінки у конфлікті виявився достовірним. Згідно результатів даної методики переважаючим є компроміс. Таким чином, ми констатуємо той факт, що компроміс є більш ефективним та продуктивним стилем поведінки у конфлікті, ніж уникнення. Проте, відповідно до результатів, отриманих за попередніми методиками, ми припускаємо, що даний компроміс є компромісом «-» на «-» (жодна зі сторін лише чимось поступається, а натомість нічого не отримує), що за своєю суттю не є вирішення ситуації, що склалася.

Усі показники виявилися статистично значущими і достовірними.

$N=5$; $v=4$

$\chi^2_{кр} = 9,488$ ($p \leq 0,05$) $\chi^2_{кр} = 13,277$ ($p \leq 0,01$) $\chi^2_{емп} = 71,65$

В таблиці 2.17. представлено результати особливостей використання певної стратегії поведінки у конфлікті (за методикою Дж. Скотта).

Таблиця 2.17

Результати діагностики особливостей використання респондентами стратегій поведінки в конфлікті

№	Особливості використання стилів/стратегій поведінки в конфлікті	Наполегливість	Уникання	Прийняття	Компроміс	Співробітництво	$\chi^2_{\text{емп}}$	p
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Стиль поведінки в конфлікті, який використовується найчастіше	46	22	7	19	26	33,56	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
2.	Стиль поведінки в конфлікті, яким володіє найкраще	31	31	19	10	29	14,32	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
3.	Стиль поведінки в конфлікті, який приносить найкращі результати	22	29	20	21	28	2,9	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
4.	Стиль поведінки в конфлікті, за якого відчувається найкомфортніше	31	48	17	14	10	58,31	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Як видно з таблиці, загалом, розподіл значень особливостей використання певного стилю/стратегії поведінки у конфлікті виявився достовірним. За даною методикою виявився проблемним компонентом виявився «стиль поведінки у конфлікті, який приносить найкращі результати». Такий результат свідчить про те, що жоден із стилів, які респонденти використовують у конфлікті не є дієвим. Це може пояснюватися або недостатніми знаннями про конкретний стиль поведінки у конфлікті, або викривленими уявленнями щодо його практичного використання.

Показники таких вимірювальних параметрів, як: стиль поведінки в конфлікті, який використовується найчастіше; стиль поведінки в конфлікті, яким володіє найкраще; стиль поведінки в конфлікті, за якого відчувається

найкомфортніше виявилися статистично значущими і достовірними.

$$N=5; v=4$$

За шкалою «Стиль поведінки в конфлікті, який використовується найчастіше»

$$\chi^2_{кр} = 9,488 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{кр} = 13,277 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{емп} = 33,56$$

За шкалою «Стиль поведінки в конфлікті, яким володіє найкраще»

$$\chi^2_{кр} = 9,488 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{кр} = 13,277 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{емп} = 14,32$$

За шкалою «Стиль поведінки в конфлікті, за якого відчувається найкомфортніше»

$$\chi^2_{кр} = 9,488 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{кр} = 13,277 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{емп} = 58,31$$

За шкалою «Стиль поведінки в конфлікті, який приносить найкращі результати» значення отриманого критерію Пірсона не входить в зону значущості, це говорить про те, що розподіл ознак в даній вибірці не відрізняється від середньо статистичного, таким чином відмінності у розподілі не є достовірними.

$$\chi^2_{кр} = 9,488 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{кр} = 13,277 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{емп} = 2,9$$

Відповідно до отриманих результатів, ми можемо зробити наступні висновки. Стилем поведінки в конфлікті, який використовується найчастіше виявився стиль наполегливості. Такий результат може бути по'яснений тим, що для вчителя надто важливою є мотивація прагнення доведення значимості та правильності власної думки. Така мотивація може бути елементом професійної деформації учителів. Вчитель відчуючи свою статусну позицію, звикає до того, що у будь-якій ситуації його думка є єдиною вірною. Наполегливість та уникання як стилі поведінки в конфлікті, яким особистість володіє найкраще є наслідком того, що наполегливість використовується найчастіше, а якщо вона не спрацьовує, то найменш ресурсно витратним є стиль уникання конфлікту. Це пояснюється тим, що професія вчителя є досить енергетично витратною, і тому для збереження емоційного ресурсу під час конфліктної ситуації може бути використана така стратегія поведінки у конфлікті як уникання. Дане твердження підтверджує і

той факт, що уникання, для наших респондентів, виявилося стилем поведінки в конфлікті, за якого особистість почувається найкомфортніше.

В таблиці 2.18. представлено результати діагностики рівня вираженості тактики поведінки у конфлікті (за методикою «Тактика поведінки у конфлікті» (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова).

Таблиця 2.18

Результати рівня вираженості тактики поведінки респондентів у конфлікті

№	Вимірювальний показник	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	$\chi^2_{\text{емп}}$	p
1	2	3	4	5	6	7
1.	Рівень вираженості тактики уникання конфлікту	7	94	19	111,14	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
2.	Рівень вираженості тактики діяти напролом	26	41	53	9,15	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Відповідно до результатів таблиці, розподіл показників рівня вираженості тактики уникання конфлікту виявився достовірним, розподіл показників рівня вираженості тактики діяти напролом виявився у зоні невизначеності, але близьким до зони значущості. Згідно результатів даної методики переважаючим середній рівень вираженості тактики уникання конфлікту.

За рівнем вираженості тактики уникання конфлікту $N=3$; $v=2$

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 111,14$$

За рівнем Рівень вираженості тактики діяти напролом $N=3$; $v=2$

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 9,15$$

Таким чином, ми можемо говорити про те, що учителі, як представники соціономічної професії володіють певними нормами, правилами професійного спілкування, котрі передбачають стриманість в емоційних проявах. Проте, якщо не вдається використовувати стиль уникнення конфлікту, учитель може використовувати й тактику «діяти напролом», яка звісно не є конструктивною але говорити про те, що вона не

використовується ми не можемо.

В таблиці 2.19. представлено результати діагностики комунікативної інтерактивності (за методикою вивчення інтерактивно-перцептивної компетентності (модифікований варіант Н.П. Фетіскіна).

Таблиця 2.19

Результати діагностики комунікативної інтерактивності респондентів

№	Вимірювальний показник	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	$\chi^2_{\text{емп}}$	p
1	2	3	4	5	6	7
1.	Загальний рівень комунікативної інтерактивності	108	12	0	175,2	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
2.	Взаємопізнання	87	33	0	96,45	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
3.	Взаєморозуміння	53	67	0	62,46	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
4.	Взаємовплив	22	96	2	122,6	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
5.	Соціальна автономність	110	10	0	185	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
6.	Соціальні адаптивність	26	89	5	95,53	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$
7.	Соціальна активність	14	104	2	155,4	$p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$

Як видно з таблиці, розподіл показників комунікативної інтерактивності виявився достовірним. Переважаючим виявився середній рівень її прояву.

Однак, слід зазначити, що комунікативна інтерактивність є професійно важливою якістю учителя, яка в свою чергу пов'язана з високим рівнем взаємопізнання. Проте, високий рівень соціальної автономності у досліджуваних вказує на не випадковий вибір стратегій у конфлікті, таких як: уникнення та напорливість. Це обумовлено важливістю для учителя його статусу, незалежності та визнання його думки іншими.

$$N=3; v=2$$

Загальний рівень комунікативної інтерактивності

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 175,2$$

За шкалою Взаємопізнання

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 96,45$$

За шкалою Взаєморозуміння

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 62,46$$

За шкалою Взаємовплив

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 122,6$$

За шкалою Соціальна автономність

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 185,0$$

За шкалою Соціальні адаптивність

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 95,53$$

За шкалою Соціальна активність

$$\chi^2_{\text{кр}} = 5,991 (p \leq 0,05) \quad \chi^2_{\text{кр}} = 9,210 (p \leq 0,01) \quad \chi^2_{\text{емп}} = 155,4$$

Такий результат надає нам змогу стверджувати, що для безконфліктної поведінки респонденти або ставлять психологічний бар'єр, або неадекватно проявляють власні емоції, або уникають конфліктної взаємодії. Якщо попередньо представлені способи реалізації такої поведінки не допомагають, то вони застосовують агресію для досягнення власних цілей або уникнення як найменш енерговтратну стратегію поведінки.

Отримані результати експериментального дослідження надали нам змогу виявити проблемні зони у структурі конфліктологічної компетентності, на подолання яких буде спрямовуватися наша розвивальна програма.

Висновки до другого розділу

Аналізуючи результати проведеного нами констатувального експерименту, ми дійшли наступних висновків:

1. Виявлено, що опитані учасники дослідження не мають досить чітких уявлень щодо поняття та значення конфліктологічної компетентності у діяльності учителя. 85,9% респондентів мають середній рівень комунікативної толерантності, яка проявляється у терпимості до точки зору опонента. Проте, вони потребують розвитку окремих теоретичних знань та практичних навичок продуктивного та безконфліктного спілкування, рефлексивних та емпатичних умінь.

2. Встановлено, що серед опитаних респондентів не має осіб, які б не мали «перешкод» у встановленні емоційних контактів. Такий результат є передбачуваним. Адже, не існує людей, які спроможні знаходити спільну мову з усіма оточуючими. Це пояснюється їх індивідуально-психологічними особливостями, рисами характеру тощо. Серед найбільш виражених «перешкод» у встановленні емоційних контактів виявилися: неадекватний прояв емоцій; невміння дозувати та керувати емоціями; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; небажання зближуватися з людьми на емоційній основі.

3. Визначено, що серед 40,8% респондентів переважає агресія як домінуюча стратегія психологічного захисту суб'єктивної реальності особистості. Такий результат пояснюється тим, що людина суб'єктивно визначає ступінь загрози від ситуації, що склалася і агресія є, у такому випадку, є інстинктивним проявом емоційного реагування особистості. Проте, така поведінка є наслідком ускладнень у ставленні до оточуючих людей, які призводять до некоректної поведінки з ними.

4. Загалом, загальний показник конфліктності особистості, у наших респондентів виявився не високим (45,8% - низький рівень, 51,7% - середній рівень, 2,5% - високий). Такий результат є свідченням того, що учасники дослідження характеризуються досить тактовним ставленням до людей. У

взаємодії з іншими людьми вони можуть поводитися досить відсторонено та інколи навіть – ізольовано. У конфліктній ситуації зовнішні фактори відіграють дуже важливу роль для них. Тому, ми можемо говорити про ситуативну конфліктність наших респондентів.

5. З'ясовано, що респонденти найчастіше використовують наполегливість (38,3%) у якості провідної стратегії поведінки у конфлікті. Проте, найкраще себе почувають використовуючи стратегію уникнення конфлікту (40%), а найменший показник комфорту зафіксований за стратегіями компромісу (11,7%) та співробітництва (8,3%). Такий результат може свідчити про те, що серед учасників дослідження найбільш вираженими виявилися індивідуалістичні стратегії поведінки у конфлікті (направленість витратити психічну енергію задля досягнення власних цілей, або не використовувати її взагалі та уникати конфліктної взаємодії), а стратегії, котрі направлені на соціальну взаємодію (витрата психічної енергії для досягнення спільних цілей та задоволення інтересів усіх учасників комунікативної взаємодії) виражені менш помітно. Такий результат є досить непередбачуваним та неприйнятним для осіб, котрі вивчають конфліктологію та у майбутньому є представниками професійної сфери «людина-людина». Не зафіксовано вираженість якоїсь найбільш ефективної стратегії поведінки у конфлікті. Це пов'язано з тим, що у різних ситуаціях ефективними можуть виявитися зовсім різні стратегії конфліктної взаємодії. Також, даний результат свідчить про те, що у респондентів ще не сформований свій власний стиль поведінки у конфлікті та не має визначеного орієнтиру у виборі найбільш екологічної стратегії поведінки у конфлікті. Таким чином, вони не налаштовані на вироблення соціономічної моделі взаємодії у конфлікті, яка характеризується свідомою витратою енергії на побудову ефективної взаємодії у конфлікті. Наявний результат надає можливість говорити про психологічну неготовність майбутніх учителів (залучених до нашого дослідження) до можливої конфліктної поведінки у сфері діяльності «людина-людина» (відсутність достатніх знань, умінь, навичок, досвіду, розвиненого

емоційного інтелекту та асертивної поведінки і т. ін.) або про відсутність у них особистісної внутрішньої орієнтації до даного виду діяльності (несвідомий вибір професії). Вище представлені результати підтверджують і той факт, що найяскравіше вираженою тактикою поведінки у конфлікті виявилася тактика уникнення конфлікту (78,3%), у порівнянні з тактикою діяти напролом (21,6%).

6. Діагностовано високий рівень орієнтації на автономію (91,7%), який підкреслює нашу думку стосовно того, що опитані нами респонденти мають недостатньо сформовану конфліктологічну компетентність. Для них досить значущою є особистісна позиція у спільних діях та організації або участь у спільній діяльності.

7. За допомогою непараметричного критерію Пірсона підтверджено достовірність отриманих діагностичних результатів. Проте, за шкалою «стиль поведінки у конфлікті, який приносить найкращі результати» за методикою «Оцінка стратегій поведінки у конфлікті» (Дж.Г. Скотта), отримані результати виявилися такими, що не суттєво відрізняються від середньостатистичних. Такий результат є свідченням того, що студенти-магістранти не досить диференційовано ставляться до стратегій поведінки у конфлікті.

8. Таким чином, встановлено, що загальний низький рівень конфліктності у вибірці визначається за рахунок стратегії і тактики уникнення конфліктних ситуацій, а не за рахунок керування даними ситуаціями. Відповідно до даного результату, слід зазначити, що в учасників дослідження не усі показники та критерії конфліктологічної компетентності є сформованими, що свідчить про досить її низький рівень серед респондентів.

9. Саме тому, перед нами постає завдання розвитку конфліктологічної компетентності у комплексі завдань: розширення теоретичних уявлень особистості про сутність та особливості розвитку конфлікту; розвитку практичних навичок безконфліктного спілкування (шляхом подолання комунікативних бар'єрів та підвищення рівня толерантності), адекватного до

ситуації емоційного реагування; використання у повсякденному житті та професійній діяльності навичок конструктивних стратегій поведінки у конфлікті (компроміс та співробітництво) та асертивної поведінки.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У даному розділі обґрунтовано принципи, форми та методи розвитку конфліктологічної компетентності, які склали основу концептуальної моделі розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Описано процедуру програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Представлено результати формувального експерименту та перевірки ефективності запропонованої програми.

3.1. Мета, завдання і програма формувального етапу дослідження

Формувальний експеримент проводився у три послідовні етапи.

Під час першого етапу розроблено та обґрунтовано програму та концептуальну модель розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів відповідно до представлених результатів теоретичного вивчення даного феномену, та з урахуванням отриманих результатів констатувального етапу дослідження.

На другому етапі проведено апробацію запропонованої програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

На третьому (завершальному) етапі проаналізовано та проінтерпретовано результати впровадження програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, визначено її ефективність.

Мета програми розвитку конфліктологічної компетентності – підвищення рівня конфліктологічної компетентності шляхом розвитку окремих показників та критеріїв конфліктологічної компетентності майбутніх учителів під час реалізації лекційних та тренінгових занять.

Мета програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів передбачає розв'язання наступних **завдань**:

1. розвиток теоретичних знань щодо сутності педагогічних конфліктів та їх специфіки;
2. розвиток емоційного інтелекту та емоційної гнучкості;
3. розвиток навичок безконфліктного спілкування;
4. розвиток соціономічних стратегій поведінки у конфлікті (компромісу та співробітництва) та навичок асертивної поведінки.

Програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів складається з двох частин, які були апробовані на двох експериментальних групах досліджуваних.

Перша частина програми має назву «Конфліктологічна компетентність» та представлена у формі факультативного спецкурсу. Вона спрямована на підвищення та розширення теоретичних знань студентів освітнього ступеня «магістр», розвиток гнучкості мислення, здатності до раціонального використання інформації та готовності відстоювати власну позицію, а також формування навичок та розвиток здібностей використання засвоєних теоретичних знань.

Друга частина програми представлена тренінговим курсом «Конфліктологічна компетентність вчителя». Метою даної частини програми є розвиток: соціономічних стратегій поведінки у конфлікті (компромісу та співробітництва); здатності особистості до асертивної поведінки та попередження конфліктних ситуацій шляхом моделювання певної ситуації.

Усі учасники дослідження були рандомізовані за віком, статтю та початковими показниками вимірювальних показників конфліктологічної компетентності. Таким чином, респонденти були розподілені на три групи – дві експериментальні й одну контрольну. Досліджувані експериментальної групи № 1 (38 осіб) є магістрантами Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, а контрольної групи (40 осіб) та експериментальної групи № 2 (42 особи) – магістрантами Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Принципи формування конфліктологічної компетентності майбутніх

учителів для усіх груп були витримані.

Учасники експериментальної групи № 1 мали змогу прослухати факультативний спецкурс «Конфліктологічна компетентність», під час якого студенти отримували поглиблені теоретичні знання про закономірності сприймання людьми один одного у процесі спілкування; закономірності виникнення, протікання та вирішення конфліктних ситуацій; способи раціональної (конструктивної) поведінки в конфлікті; навчалися аналізувати їх, але не мали досвіду практичного застосування, самопізнання та самоаналізу. Таким чином, в даній групі активно реалізовувалась перша частина розвивальної програми.

В експериментальній групі № 2 розвиток конфліктологічної компетентності здійснювався за рахунок упровадження спеціально розробленого тренінг-курсу «Конфліктологічна компетентність вчителя», спрямованого на підвищення рівня конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Останній містить не лише теоретичні знання про основи конструктивного спілкування та психології конфлікту, але також спрямований на усвідомлення та розвиток особистих особливостей учасників тренінгової групи, зокрема, вміння бути гнучкими в спілкуванні, адекватно проявляти власні емоції, приймати почуття інших, виявляти емпатію та рефлексію, розширення діапазону стратегій поведінки в конфлікті тощо. Поєднання теорії і практики для учасників експериментальної групи № 2 дозволило реалізувати другу частину розвивальної програми.

Для учасників контрольної групи навчальний процес не був доповнений жодними додатковими формами та методами навчання. Відповідно, у даній групі не реалізовувалась розвивальна програма. Учасники контрольної групи перебували у звичних для них умовах, які не змінювали їх емоційного фону та характеру спілкування і міжособистісної взаємодії.

Вивчення змін рівня розвитку конфліктологічної компетентності серед респондентів після формувального експерименту проводилося за допомогою

контрольного зрізу з використанням психодіагностичного інструментарію, застосованого під час констатувального етапу експериментального дослідження.

На констатувальному етапі експериментального дослідження нами було встановлено, що в більшості респондентів спостерігається дефіцит знань у сфері конфліктології, використання індивідуалістичних стратегій поведінки у конфлікті, недостатньо розвинений емоційний інтелект.

Саме тому, важливим акцентом розвитку конфліктологічної компетентності є: інформаційне збагачення необхідними теоретичними знаннями щодо конфлікту, розвиток емоційного інтелекту та формування навичок асертивної поведінки.

3.2. Програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів

В освітянській сфері сучасного українського суспільства традиційні методи навчання та виховання, впливу на особистість, формування та/або розвитку окремих психологічних якостей усе частіше виявляються недієвими. Тому, науковці звертаються до пошуку нових інноваційних психолого-педагогічних форм та методів формування та розвитку конфліктологічної компетентності.

У сучасному освітньому середовищі використання інноваційних форм та методів навчання та розвитку особистості залишається однією з актуальних тенденцій.

Сутність упровадження інноваційних форм та методів вищої освіти є об'єктом вивчення як зарубіжних, так і українських учених [1; 27; 39; 56; 78; 79; 176]. Наукові дослідження К.В. Аймедова та Н.М. Сердюка [2], А.М. Алексюка [4], А. Берестової [14], Ю.В. Бистрової [16], Н.І. Копняка та Т.В. Красильника [97], В.Г. Кременя [104], О.В. Фатхутдінова [185], В.І. Ільїна, О.К. Пролєєва [186], О.В. Шестопалюка [199] та ін. присвячені

загальнотеоретичним і науково-практичним проблемам інновацій у вищій школі та перспективам їх використання в освітній практиці.

Освітні інновації характеризуються цілеспрямованим процесом часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання, діяльності, адаптації освітнього процесу до сучасних вимог часу та соціальних запитів ринку праці.

На думку Л.П. Волченко, форми та методи формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів (міні-лекції, семінарські, практичні заняття, бесіди, групові дискусії, дебати, форуми, ділові, рольові, сюжетно-рольові, соціально-психологічні ігри та психокорегуючі вправи, тренінгові заняття тощо) повинні реалізовуватися у наступних взаємопов'язаних аспектах:

- Пізнавальний – формування уявлень про особливості конфлікту у сфері професійного спілкування, розвиток технологій подолання та попередження конфліктних ситуацій;
- Розвивальний – розвиток конфліктологічних навичок та умінь;
- Виховний – оволодіння професійними цінностями, моральними та етичними нормами, професійно значущими якостями;
- Навчальний – формування навичок безконфліктної взаємодії та комунікації [36].

Саме на цих аспектах і побудована наша програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Н.В. Гришина визначає психологічне посередництво як ефективний метод формування конфліктологічної компетентності фахівця. Його зміст полягає у залученні медіатора для допомоги людям відновити конструктивну основу взаємодії у конфліктних ситуаціях [47; 48; 49; 50].

І.В. Козич до умов процесу успішного формування та розвитку конфліктологічної компетентності фахівця освітнього середовища відносить: розгляд студента як дорослого, що навчається, і має певний життєвий та особистісний досвід; усвідомлення студентом себе як суб'єкта не тільки

навчальної конфліктологічної діяльності, але й професійної конфліктологічної діяльності; чітке уявлення про співвідношення навчально-конфліктологічної і професійно-конфліктологічної діяльності; включення в навчальну конфліктологічну підготовку конфліктних ситуацій, спрямованих на розвиток професійної конфліктологічної діяльності і професійно значущих якостей індивідуальності й особистості спеціаліста-професіонала; включення у навчальний план спецкурсу «Основи конфліктологічної компетентності»; розробка змісту завдань для самостійної роботи студентів у процесі навчання, використання ресурсів асистентської практики [88; 90].

Також, у наукових ідеях дослідниці ми знаходимо підтвердження власної позиції щодо керованості процесу формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Керувати цим процесом можна двома шляхами. Перший реалізовується у традиційному підході до професійної підготовки фахівців (прослуховування лекцій, виступи з доповідями тощо). У сучасному навчальному процесі цей шлях не є високоефективним для формування та розвитку конфліктологічної компетентності майбутнього фахівця. Більш ефективним є створення програм розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів з позицій компетентнісного та андрагогічного підходів, що передбачає використання й моделювання проблемних ситуацій, дискусії, ділові ігри тощо. У межах цих підходів головним є розуміння необхідності й важливості конфліктологічних знань і вмінь, які мають сприяти оптимальності та ефективності їхньої професійної діяльності.

На думку Г.Ю. Вошколупа, формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців освітньої сфери має здійснюватися у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу і складати оптимальне поєднання аудиторної, самостійної та позааудиторної роботи студентів [37]. Дослідник також зазначає, що для втілення поставленої мети, найдоцільніше поєднувати різноманітні форми (лекції, практичні, індивідуальні заняття, семінари, конференції, консультації тощо) та методи (діалогічно-дискусійні

(розвиток гнучкості мислення, здатності до раціонального використання інформації та готовності відстоювати власну позицію – бесіди, диспути, дискусії, дебати, форуми, симпозіуми); ситуаційні (формування навичок та розвиток здібностей використання засвоєних теоретичних знань – вправи та ситуації професійного спрямування); ігрові (моделювання певної ситуації задля практичного застосування сформованих навичок та розвинутих здібностей – ділові, рольові, сюжетно-рольові, соціально-психологічні ігри, тренінги, кейс-метод) навчання.

Н.В. Степанова зазначає, що формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців передбачає озброєння їх знаннями про сутність та основні характеристики конфліктів; формування вмінь застосовувати отримані знання на практиці; формування навичок конструктивної (асертивної) поведінки в конфлікті, ведення переговорів, попередження й управління конфліктами; формування навичок посередницької діяльності в конфліктах [175].

С.С. Філь також дотримується думки щодо етапності процесу формування конфліктологічної компетентності особистості [189]. Не маючи теоретичного підґрунтя, особистість апріорі позбавлена здатності до запобігання, розпізнавання та вирішення конфліктів. Навчальні ситуації, ділові ігри, завдання у процесі формування і розвитку конфліктологічної компетентності мають імітувати умови реальної конфліктної взаємодії. На кожному етапі формування варто застосовувати засоби більш високого порядку, тобто такі, які мають можливості більш цілісного впливу.

Л.М. Цой вважає, що одним з дієвих засобів формування і розвитку конфліктологічної компетентності фахівців визнає «конфлікт – метод», який визначає як шлях пізнання та спосіб побудови раціональної діяльності, оволодіння конфліктною дійсністю з метою мінімізації деструктивних елементів конфлікту й повернення його в сприятливий соціально-позитивний напрям [197].

К. Левін для підвищення компетентності в спілкуванні управлінського персоналу створив перші тренінгові групи (Т-групи). Основною ідеєю ученого було створення ситуацій, у яких учасники Т-групи могли виявити і змінити свої настанови, виробити нові форми поведінки, а для цього людина повинна перебороти автентичність і навчитися бачити себе як бачать інші [109].

Свою увагу тренінгових технологіям приділяє значна частина сучасних дослідників та практиків [28; 55; 73; 113; 122; 145; 154; 158].

Л.О. Петровська обґрунтувала теоретичні і методологічні аспекти соціально-психологічного тренінгу. Вона інтерпретувала його, як засіб розвитку компетентності в спілкуванні, та розглядала, як засіб впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування [148].

Таким чином, ми розуміємо процес формування конфліктологічної компетентності як поетапне опанування теоретичних знань та практичних навичок і умінь, які сприяють розвитку емоційного інтелекту, здатності до усвідомлення власних цінностей та людини як цінності, розвитку асертивної поведінки, емпатійних та рефлексивних умінь з метою підвищення якості міжособистісного спілкування. Також, ми зазначаємо, що основними формами формування конфліктологічної компетентності є: індивідуальні та групові форми; до методів належать – діалогічно-дискусійні, ситуаційні та ігрові методи.

Представлена концептуальна модель розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів включає три блоки: 1) теоретико-методологічний, 2) процесуальний, 3) результативний, взаємодія яких відображає етапність даного процесу та зв'язок усіх його складових.

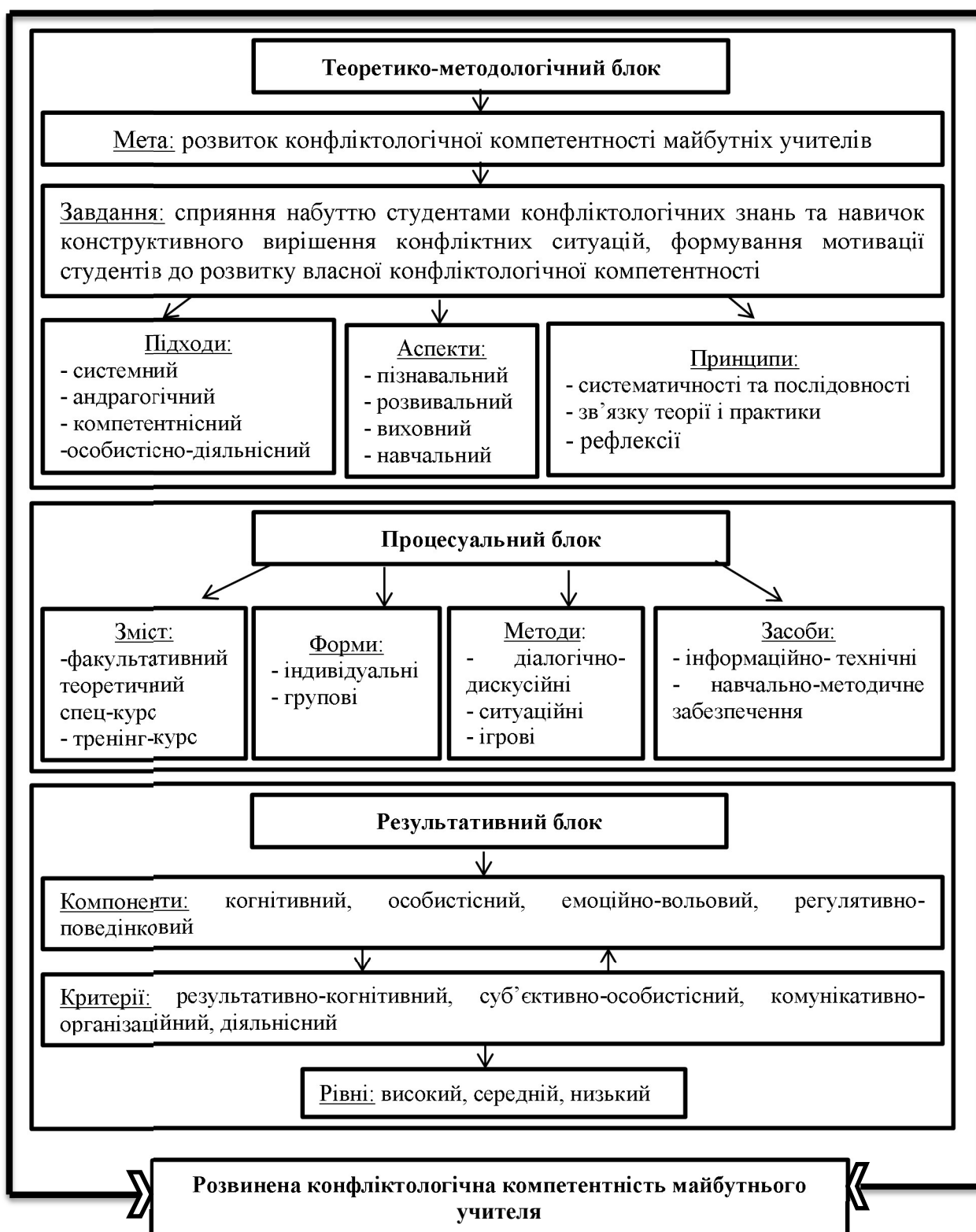


Рис. 3.1 Концептуальна модель розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів

Теоретико-методологічний блок містить мету, яка полягає у розвитку конфліктологічно компетентних майбутніх учителів, здатних до конструктивної взаємодії у конфліктній ситуації та попередження виникнення даних ситуацій.

Відповідно до зазначеної мети було сформульовано завдання: сприяння набуттю студентами конфліктологічних знань та навичок конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, формування мотивації студентів до розвитку власної конфліктологічної компетентності.

Методологічну основу представленої моделі відображають положення системного (процес розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів є комплексним), андрагогічного (можливість навчання соціально зрілих осіб), компетентнісного (розвиток ключових компетенцій майбутнього учителя), особистісно-діяльнісного (особистість є суб'єктом діяльності, який самостійно визначає характер цієї діяльності) підходів.

У контекст розробки концептуальної моделі розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів було покладено наступні принципи формування конфліктологічної компетентності виступають: принцип систематичності та послідовності; принцип зв'язку теорії і практики; принцип рефлексії.

Принцип систематичності та послідовності у навчальному процесі передбачає чітке структурування матеріалу, раціональний розподіл його частин, а також логічність його представлення (новий матеріал засвоюється на основі вже існуючих знань).

Принцип зв'язку теорії і практики забезпечує необхідний зв'язок між засвоєнням теоретичних знань та набуттям практичних навичок.

Принцип рефлексії полягає у постійній рефлексії власної діяльності та її наслідків, набутті необхідного особистісного досвіду для конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Головними аспектами розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів виокремлено: пізнавальний, розвивальний, виховний, навчальний.

Процесуальний блок представлений факультативним теоретичним спецкурсом «Конфліктологічна компетентність» та тренінг-курсом «Конфліктологічна компетентність учителя».

Основними формами організації навчального процесу є: індивідуальні (індивідуальні консультації та заняття, самостійна робота) та групові (практичні та семінарські заняття, лекції, тренінгові заняття) форми.

Найефективнішими методами навчання, відповідно до вищезазначених форм, є: діалогічно-дискусійні (бесіди, диспути, дискусії, дебати, форуми, симпозіуми); ситуаційні (вправи та ситуації професійного спрямування); ігрові (ділові, рольові, сюжетно-рольові, соціально-психологічні ігри, тренінги, кейс-метод) методи навчання.

У ході реалізації означеного змісту процесуального блоку було використано наступні засоби навчання: інформаційно-технічні (комп'ютерна техніка, можливості мережі Інтернет, мультимедійні презентації), та навчально-методичне забезпечення (підручники, методичні матеріали).

Результативний блок передбачає, що у під час навчального процесу у майбутніх учителів повинні сформуватися визначені компоненти конфліктологічної компетентності, а саме: когнітивний, особистісний, емоційно-вольовий, регулятивно-поведінковий, які є взаємозалежними з критеріями (результативно-когнітивний, суб'єктивно-особистісний, комунікативно-організаційний, діяльнісних) зазначеної компетентності.

Ступінь сформованості компонентів та критеріїв конфліктологічної компетентності майбутніх учителів визначають її рівень розвитку (високий, середній або низький).

Таким чином, представлена концептуальна модель розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів характеризується

цілісністю, послідовністю та логічністю. Результатом її реалізації є розвинена конфліктологічна компетентність майбутніх учителів.

Для реалізації концептуальної моделі розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, ми створили спеціальну розвивальну програму, яка складається з двох частин – факультативного спецкурсу та тренінг-курсу.

Факультативний спецкурс «Конфліктологічна компетентність» розрахований на один навчальний семестр і складається з восьми навчальних тем, що об'єднані в три тематичні модулі: 1. Загальна теорія конфлікту; 2. Управління конфліктами в педагогічній взаємодії; 3. Конфліктологічна компетентність учителя (див. дод. В).

Метою викладання факультативного спецкурсу «Конфліктологічна компетентність» є розвиток конфліктологічної компетентності.

Зазначена мета реалізовується через наступні взаємопов'язані завдання:

- формування системи знань про природу, функції, види, динаміку, особливості конфліктів (особливо в освітньому середовищі);
- знайомство зі стратегіями поведінки в конфлікті та розвиток навичок асертивної поведінки;
- оволодіння методами управління конфліктами в умовах педагогічної комунікації та взаємодії (зокрема методами попередження і прогнозування конфлікту);
- розвиток навичок аналізу й оцінки конфліктів у системі педагогічної взаємодії та умінь використовувати отримані знання в практичній діяльності.

Факультативний спецкурс «Конфліктологічна компетентність» виконує наступні функції:

- 1) інформаційно-змістовну – створення науково-теоретичного освітнього простору з метою засвоєння теоретико-методологічних основ конфліктологічної компетентності;
- 2) виховну – усвідомлення себе суб'єктом освітнього процесу з опанування конфліктологічних знань;

3) мотиваційно-розвиваючу – розвиток потреби оволодіння конфліктологічною компетентністю (усвідомлення її практичного значення);

4) корекційно-творчу – усвідомлення розвиткові яких психологічних особливостей конфліктологічної компетентності необхідно надати більшої уваги.

Програма факультативного спецкурсу містить три взаємопов'язані модулі: загальна теорія конфлікту, управління конфліктами у педагогічній взаємодії та конфліктологічну компетентність вчителя. Кожен модуль містить по три теми, кожна з яких розрахована на дві академічні години (1 пару). Для реалізації вище представленого факультативного спецкурсу нами було обрано лекційну форму його викладання з використанням таких методів як: діалогічно-дискусійні (дискусія, дебати) та ситуаційні (ситуаційно-проблемні завдання).

Перший модуль, який має назву «Загальна теорія конфлікту», розкриває психологічну сутність конфлікту. У ході його вивчення студенти мали змогу розширити та поглибити свої уявлення про конфлікт, особливо, конфлікт в освітньому середовищі.

Під час вивчення другого модулю «Управління конфліктами у педагогічній взаємодії» учасникам експериментальної групи № 1 було представлено особливості поведінки особистості у ситуації педагогічного конфлікту, технології, форми та методи управління даним видом конфліктів. Також, вони мали змогу: ознайомитися з техніками переговорного процесу у конфлікті, розвинути навички розпізнавання емоцій іншої людини для продуктивного вирішення конфлікту.

Вивчаючи третій модуль «Конфліктологічна компетентність вчителя», учасники дослідження мали можливість розширення свого професійного світогляду розглянувши поняття професійної та конфліктологічної компетентності учителя. Їхній увазі було представлено: структуру, показники, критерії та функції конфліктологічної компетентності. Особлива увага була приділена значенню конфліктологічної компетентності у

вирішенні та попередженні конфліктів у професійній діяльності вчителя.

Лекції супроводжувалися сучасними технічними способами візуалізації, які містять основні положення теми, схеми, контрольні питання та інші базові опорні семантичні об'єкти.

Ми вважаємо, що розроблений нами факультативний спецкурс дозволяє розвинути у респондентів такі навички та вміння як:

- діагностувати й аналізувати конфлікт з визначенням основних конфліктологічних понять;
- реалізовувати основні функції і принципи управління конфліктами;
- правильно застосовувати різноманітні методи управління конфліктами в конкретних умовах педагогічного спілкування;
- застосовувати моделі поведінки особистості в конфліктній взаємодії за ситуаційним підходом;
- розробляти ефективну систему попередження, прогнозування і профілактики конфліктів у процесі педагогічної взаємодії;
- реалізовувати прийоми ефективної комунікації.

Для експериментальної групи № 2 нами був розроблений тренінг-курс «Конфліктологічна компетентність вчителя» (див. дод. Г).

Мета тренінг-курсу «Конфліктологічна компетентність вчителя» полягає у розвитку конфліктологічної компетентності учасників дослідження через поглиблення знань майбутніх учителів про специфіку конфлікту як одного з явищ комунікації; розуміння конфліктної ситуації як норми людського життя та адекватного їх сприйняття; навчання конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій та навичок їх запобігання; розвиткові вміння адекватно сприймати себе та «розуміючого» ставлення до інших; тренування та розвиток навичок самоконтролю; одержання учасниками психологічної підтримки.

Для реалізації поставленої мети, необхідним є вирішення наступних завдань:

- Активізувати активність учасників щодо пізнання себе та налаштувати на набуття нових навичок, створити позитивний настрій у групі.
- Ознайомити учасників з теоретичними поняттями про природу та сутність конфлікту, причини виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії.
- Навчити розуміти емоційний стан іншої людини та адекватно виражати й регулювати власний. Розвиток умінь адекватно сприймати себе і «розуміючого» ставлення до інших (емоційного інтелекту).
- Допомогти учасникам усвідомити і сформулювати свої сильні сторони в спілкуванні з оточуючими та визначити проблемні зони, які можна вирішити, зокрема щодо толерантності у спілкуванні, здібностей до самоконтролю та саморегуляції поведінки.
- На конкретних прикладах розглянути моделі поведінки в конфліктних ситуаціях під час педагогічної взаємодії та сформувати навички конструктивного вирішення конфліктних ситуацій (асертивної поведінки) та навички їх запобігання використання різноманітних стилів поведінки під час конфліктів.
- Розвиток навичок самоконтролю, рефлексивних та емпатійних умінь та формування навичок ведення переговорів.

Програма тренінг-курсу розрахована на сім занять тривалістю 2 години кожне. Заняття можна проводити один раз на тиждень або єдиною сесією протягом декількох днів. Оптимальна чисельність групи від 14 до 20 осіб, але можуть бути й винятки. Основними методами реалізації означених завдань є інформаційні повідомлення (міні-лекції), презентації, тренінгові вправи, ігри, дискусії, обговорення, творчі завдання.

При проведенні тренінг-курсу, нами були витримані й основні принципи даного виду роботи:

- принцип конфіденційності – заборона свідомого та/чи ненавмисного розголошування інформації, отриманої у ході роботи;
- принцип партнерського (суб'єкт – суб'єктного) спілкування –

визнання інтересів та думок інших учасників, забезпечення рівності психологічних позицій учасників;

– принцип гуманізму – доброзичливість і повага у взаєминах, культура спілкування, неприпустимість примусу й насильства тощо;

– принцип компетентності – чітке визначення ведучим меж своєї компетентності та неухильне їх дотримання;

– принцип відповідальності – турбота ведучого про благополуччя учасників програми та заборона використання результатів роботи їм на шкоду [73].

Оснащенням тренінг-курсу є: аркуші паперу (A1, A3, A4); різнокольорові аркуші липкого паперу; ручки; олівці; фломастери; маркери; клей; скотч; набори кольорового паперу; ножиці; скріпки, степлери; фліп-чарт; магнітофон; м'яч; записи зі спокійною музикою.

Структура занять тренінг-курсу «Конфліктологічна компетентність вчителя» як частини розвивальної програми представлена в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура занять тренінг-курсу «Конфліктологічна компетентність вчителя»

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.	Ресурсне забезпечення
Тема 1. Психологічна природа конфлікту. Мета: налаштування учасників на подальшу роботу; визначення основних понять та правил тренінгу; визначення особистісних та професійних якостей, які є важливими для конструктивного вирішення конфліктів в педагогічній взаємодії.			
1.1.	Привітання. Вправа «Мій девіз у житті»	10	
1.2.	Мозковий штурм «Правила тренінгу»	10	Фліп-чарт, плакат з правилами роботи
1.3.	Інформаційне повідомлення «Що таке конфліктологічна компетентність?»	5 - 10	
1.4.	Очікування учасників	10	Аркуші паперу, ручки

Продовж. табл. 3.1.

1.5.	Вправа «Асоціації».	10	Фліп-чарт, фломастери, аркуші ліпкого паперу, ручки
1.6.	Мозковий штурм. «Конфлікт – це...»	10	Фліп-чарт, фломастери
1.7.	Вправа «Якості та вміння, важливі для конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів	20-25	Фліп-чарт, аркуші паперу, ручки
1.8.	Вправа «Театралізація»	25-30	
1.9.	Підведення підсумків заняття. Вправа «Закінчи речення». Рефлексія.	10	

Заняття 2. Причини виникнення та шляхи вирішення конфліктів в педагогічній взаємодії.

Мета: зрозуміти причини виникнення конфліктів; визначити шляхи їх попередження та усунення і в педагогічній взаємодії; усвідомити свої сильні сторони в спілкуванні з оточуючими та визначити недоліки, які можна усунути.

2.1.	Привітання. Вправа «Компліменти»	10	М'яч, магнітофон
2.2.	Гра-розминка «Австралійський дощ»	5	
2.3.	Інформаційне повідомлення «Як виникають конфлікти?»	5	
2.4.	Вправа: «Я у своїх очах»	15	
2.5.	Інформаційне повідомлення «Емоції і конфлікт»	10	Фліп-чарт, фломастер
2.6.	Гра «Емоції та ситуації»	10	М'яч
2.7.	Групова дискусія «Вчуся, навчаючи».	15-20	
2.8.	Вправа «Які риси потрібні мені для подолання конфлікту?»	15	Фліп-чарт, фломастери, аркуші паперу, ручки
2.9.	Вправа «Мій погляд на взаємини»	15-20	
2.10.	Підведення підсумків. Рефлексія	10	

Заняття 3. Види поведінки в конфлікті.

Мета: ознайомити учасників зі стилями поведінки в конфлікті; визначити можливі причини вибору особистістю того чи іншого стилю; продіагностувати власний стиль поведінки в конфлікті; з'ясувати можливі шляхи розширення тактик поведінки в конфлікті.

Продовж. табл. 3.1.

3.1.	Привітання. Гра-розминка «Знайди пару»	10	Картки з назвами тварин
3.2.	Інформаційне повідомлення «Слухати – розуміти – взаємодіяти»	10	Плакат «Секрети ефективного спілкування»
3.3.	Вправа «Діалог»	15	
3.4.	Інформаційне повідомлення «Стилі поведінки в конфлікті»	10	
3.5.	Вправа «Дивимось в очі».	15	
3.6.	Діагностика провідної стратегії в конфлікті: Тест Томаса	15-20	Бланки методики, ручки
3.7.	Вправа «Театралізація»	25-30	
3.8.	Підведення підсумків заняття. Рефлексія	10	
Заняття 4. Толерантне спілкування – крок до вирішення конфлікту.			
Мета: формування у учасників умінь поводитися толерантно в конфліктній ситуації, знаходити конструктивні варіанти вирішення конфліктів в педагогічній взаємодії.			
4.1.	Привітання. Вправа «Веселий фотограф»	10	
4.2.	Інформаційне повідомлення «Толерантна людина»	5	
4.3.	Вправа «Плакат толерантності»	15-20	Кольоровий папір, ножиці, клей, фломастери, папір А1
4.4.	Вправа «Згода, незгода, оцінка»	15	Папір А3, ручки, фломастери
4.5.	Інформаційне повідомлення «Я-повідомлення»	5-10	
4.6.	Вправа «Я-повідомлення»	20	Бланки з описами ситуацій
4.7.	Інформаційне повідомлення «Конфліктні типи особистостей»	10	Плакат «Конфліктні типи особистостей»
4.8.	Вправа «Конфліктні типи особистостей»	20	
4.9.	Вправа. «Скільки слів у нас в запасі?»	5	Аркуші, ручки
4.10.	Підведення підсумків. Рефлексія.	5-10	

Продовж. табл. 3.1.

Заняття 5. Конструктивне вирішення конфліктних ситуацій як прояв конфліктологічної компетентності Мета: розвинути навички конструктивного вирішення конфліктних ситуацій в процесі педагогічної взаємодії.			
5.1.	Привітання. Вправа «Диригент»	10	
5.2.	Права «Якщо конфлікт – це...»	10-15	Папір (А4 або А3), фломастери
5.3.	Гра-психодрама: «Будуємо здорові взаємовідносини»	25-30	
5.4.	Рольова гра «Договір»	30-35	Кольорові папірці трьох кольорів, бланки аналізу ситуацій
5.5.	Вправа «Типи поведінки у конфлікті»	15-20	Картки з описом типів поведінки та конфліктних ситуацій
5.6.	Підведення підсумків заняття. Рефлексія. Вправа «Керований діалог»	10	
Заняття 6. Відповідальна поведінка як спосіб налагодження педагогічної взаємодії. Мета: розиток навичок відповідальної поведінки під час розв'язання конфліктних ситуацій в педагогічній взаємодії.			
6.1.	Привітання. Вправа «Аукціон скульптур»	10	Ігрові гроші
6.2.	Інформаційне повідомлення «Відповідальна поведінка»	10-15	
6.3.	Мозковий штурм «Що заважає людям поводитися відповідально?»	10	Аркуш А3, маркер
6.4.	Інформаційне повідомлення «Посередництво у вирішенні конфліктів»	10	
6.5.	Рольова гра «Згладжування конфлікту»	30-35	Картки з описом конфліктних ситуацій
6.6.	Вправа «Східний базар»	5-10	
6.7.	Вправа «Як би ти вчинив?»	15-20	
6.8.	Підведення підсумків заняття. Рефлексія. Вправа «Керований діалог»	10	

Продовж. табл. 3.1.

Заняття 7. Згуртованість колективу як передумова попередження конфліктів у педагогічній взаємодії Мета: розвиток згуртованості і розуміння цінності внеску кожного учасника в процесі попередження конфліктів в педагогічній взаємодії.			
7.1.	Привітання. Вправа «Будь ласка»	10	
7.2.	Інформаційне повідомлення «Згуртованість»	10	Фліп-чарт, маркер,
7.3.	Вправа «Ми з тобою схожі тим, що...»	10	Аркуші, ручки
7.4.	Вправа «Малюнок на спині»	10-15	Аркуші паперу А4, фломастери, малюнки
7.5.	Вправа «Молекули ДНК»	15	
7.6.	Вправа «Мої недоліки»	15	Аркуші, паперу, ручки
7.7.	Вправа «Скульптура сьогодення»	15	
7.8.	Вправа «Потяг»	10	
7.9.	Підведення підсумків заняття. Вправа «Дерево підсумків». Рефлексія	20	Липкі кольорові папірці, ручки, плакат із зображенням дерева

По завершенню кожного тренінгового заняття, учасники отримували одне й те ж саме завдання для самостійного опрацювання: здійснення спроб реалізації навичок, отриманих під час тренінгових занять, у повсякденній побутовій та професійній діяльності.

Вправи-розминки, які ми використовували на початку кожного заняття, сприяли для: активізації учасників тренінгу, створення гарного настрою, позитивного емоційного фону, атмосфери щирості та довіри на заняттях. Розминка сприяє саморозкриттю і налагодженню комунікації між членами групи. Її бажано виконувати в досить швидкому темпі (10-15 хвилин). Особливо важливою є роль розминки, якщо в групі виникає опір тренінгу. Опір – це спосіб психологічного захисту, уникання роботи зі своїми

проблемами за допомогою переміщення уваги з власних почуттів на зовнішні ситуації; відкриті або приховані дії, спрямовані на дезорганізацію і навіть зрив тренінгу. Він може виражатися у відкритій недовірі до ведучого, спробах зірвати заняття, мовчанні, відмові від взаємодії з ведучим та групою.

Під час тренінгових занять нами активно використовувались рольові ігри – метод активного навчання, заснований на моделюванні і наступному програванні соціальних ролей у процесі вирішення навчально-професійного завдання. В умовах рольової гри особистість вимушена змінювати свої комунікативні та конфліктологічні навички. За умови прийняття нової соціальної ролі відбувається ефективне опанування знаннями, уміннями і навичками.

Не менш ефективним методом формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів виявився метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод). даний метод полягає в аналізі та вирішенні конкретних проблемних ситуацій, взятих з практики. Основними його завданнями є: 1) формування навичок аналізу та побудови алгоритмів вирішення реальних конфліктних ситуацій, навичок диференціації важливого від другорядного та виокремлення реальної причини конфлікту; 2) розвиток рефлексивних та емпатійних умінь, здатності до адекватного емоційного реагування; 3) моделювання варіативності можливих рішень ситуації, що склалася.

Найбільш розповсюдженим методом, що ми використовували під час тренінгових занять виявився метод дискусії. Дискусія – це публічна суперечка, мета якої з'ясування і зіставлення різних точок зору, пошук, виявлення справжньої думки, знаходження правильного рішення суперечливого питання; метод, що дає можливість через використання в процесі публічної суперечки системи логічно обґрунтованих доводів впливати на думки, позиції та настанови учасників дискусії. Даний метод використовується при обговоренні складних теоретичних і практичних проблем, уточнення й узгодження позицій учасників, вироблення єдиного

підходу до дослідження певного явища. Психологічний механізм використання даного методу дозволяє: по-перше, зіставити протилежні позиції і надати можливість їм учасникам побачити проблему з різних сторін; по-друге, уточнити взаємні позиції, що зменшує опір сприйняттю нової інформації; по-третє, нівелювати приховані конфлікти за рахунок можливості відкритих висловлювань усунути емоційну упередженість в оцінці позицій партнерів; по-четверте, виробити групове рішення і надати йому статусу групової норми; по-п'яте, використовувати механізм покладання та прийняття відповідальності, сприяти залученню учасників дискусії в подальшу реалізацію групових рішень, підвищити ефективність віддачі і зацікавленість учасників дискусії у вирішенні групового завдання, надавши їм можливість проявити свою компетентність.

Також у процесі тренінгу для психофізіологічного відновлення після емоційних перевантажень використовувалися методи м'язової релаксації та м'язової активації. Різновидами таких методів є: аутогенне, психорегуюче та психом'язове тренування та ін. Психічні переживання людини відображаються ступенем напруження її м'язів, тому існує можливість через стан м'язового тону впливати на психічний стан людини. Учасники тренінгу навчаються самостійно регулювати м'язовий тонус і вегетативні функції за принципом самонавіювання.

У процесі реалізації тренінг-курсу, нами було використано наступні прийоми формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Прийом «Спілкування за правилами» передбачає виконання того або іншого завдання за встановленими правилами, що регламентують спілкування і поведінку (внесення пропозицій, доповнень, критики, спростування думок партнерів по тренінгу), що дозволяє знімати негативні моменти, захищати «статус» усіх учасників тренінгу.

Прийом «Загальна думка» дозволяє висловлюватися по черзі на задану тему: одні починають, інші продовжують, доповнюють, уточнюють, що дозволяє від простих суджень (коли головною є участь кожного в

обговоренні) перейти до аналітичних, а потім до проблемних висловлювань.

Прийом «Ломка стереотипів», під час використання даного прийому тренер намагається продемонструвати, що думка більшості не завжди може бути правильною.

Прийом «Рольова маска» пропонує увійти в роль іншої особистості і виступити вже не від свого імені, а від імені іншої особи, що дозволяє краще зрозуміти внутрішній світ інших учасників тренінгу.

Прийом «Взаємодопомога» передбачає таку організацію діяльності, при якій від допомоги один одному залежить успіх спільно організованої справи.

Прийом «Акцент на краще» спрямований на підкреслення кращих рис кожного. При цьому важливо, щоб оцінка була об'єктивною і ґрунтувалася на конкретні факти.

Прийом «Справедливий розподіл» передбачає створення рівних умов для прояву ініціативи всіма учасниками та застосовується в ситуації, коли виступи одних гасять ініціативу і бажання висловлюватися в інших.

Прийом «Добрі слова» спрямований на згадування добрих слів по відношенню до інших учасників тренінгу.

Прийом «Прогнозування розвитку ситуації» стимулює висловлювання припущень про те, як могла розвиватися та чи інша конфліктна ситуація.

Прийом «Оголення протиріч» розмежовує позиції учасників тренінгу з того чи іншого питання з подальшим зіткненням суперечливих суджень, різних точок зору. Даний прийом передбачає чітке розмежування розбіжностей у думках, позначення головних ліній, за якими відбуватиметься обговорення.

Близьким за змістом до попереднього є прийом «Зустрічні питання» спрямований на підготовку учасниками тренінгу, розділених на групи, певної кількості зустрічних питань одне одному, після чого відбувається колективне обговорення.

Дана програма може бути реалізована у межах різних підходів.

Особистісно-діяльнісний підхід розкриває всю сукупність видів конфліктологічної діяльності. Головними принципами цього підходу є: розвитку, історизму, предметності, активності, інтеріоризації-екстеріоризації, єдності будови внутрішньої і зовнішньої діяльності, системного аналізу психіки. Основи особистісно-діялісного підходу були закладені в психології в працях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, К.Д. Ушинського [44; 160]. На думку вчених, особистість є суб'єктом діяльності, котрий самостійно визначає характер цієї діяльності та спілкування. Кожна людина в конфліктологічній діяльності самостійно обирає стратегію поведінки в ній та може передбачити наслідки цієї взаємодії.

Розкрити психологічні особливості процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя як відкритої, саморозвивальної системи в умовах незворотності та неврівноваженості нам дозволяє синергетичний підхід. Означений підхід представлений такими видатними вченими, як: П.К. Анохін, І.Р. Пригожин, Н.Ф. Реймерс [25; 45]. У межах вищезазначеного підходу формування конфліктологічної компетентності розглядається крізь призму конфліктологічної культури особистості. Розвиток конфліктологічної культури вчителя забезпечує його саморозвиток та самовдосконалення (зокрема й педагогічне). З огляду на подану інформацію, ми можемо дійти висновку, що конфліктогенне освітнє середовище є системою повсякчасних конфліктних ситуацій та конфліктів. У процесі управління цими ситуаціями вчитель розвиває власну конфліктологічну культуру, що в подальшому сприяє формуванню конфліктологічної компетентності.

Значної нашої уваги заслуговує й системний підхід, котрий представлений такими вченими, як: Б.Я. Шведін, А.Я. Анцупов, Л.О. Петровська. Сутність цього підходу полягає в розгляді конфлікту як цілісного явища [33; 85; 198]. Використовуючи системний підхід у процесі формування конфліктологічної компетентності, ми повинні чітко розуміти,

що означений процес є комплексним. Адже конфліктологічна компетентність має тісний зв'язок із комунікативною, соціальною, професійною компетентностями. Саме тому використання системного підходу дозволяє здійснити моделювання процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього фахівця, виділити основні компоненти досліджуваного процесу, їх взаємозв'язок та кінцевий результат.

У сучасному суспільстві значну цікавість дослідників до формування конфліктологічної компетентності привертають позиції ймовірного підходу. Дослідження прогнозування в діяльності людини пов'язані із Б.Ф. Ломовим, Б.С. Гершунским, І.М. Фейгенбергом [32; 144].

З позицій цього підходу система педагогічних засобів формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя структурується системою ймовірних професійних конфліктологічних завдань, які фахівцеві доведеться вирішувати в процесі взаємодії з професійним конфліктогенним середовищем. Отже, у процесі професійної підготовки студент – майбутній учитель повинен оволодіти не лише теоретичними знаннями поведінки в конфліктних ситуаціях, а й практичними навичками управління конфліктами та вирішення конфліктогенних завдань.

Наступним підходом, котрий привернув нашу увагу, є культурологічний. Видатні дослідження у межах даного підходу представлені працями І. Балхарової, І. Колмагорової [41; 43; 61; 91]. Основні ідеї формування конфліктологічної компетентності майбутнього учителя в межах культурологічного підходу зосереджені на формуванні та розвитку її процесуального компонента. Сутність освітнього процесу полягає в залученні кожного нового покоління до культури. Саме тому на перший план виходять цінності: співіснування; поваги особистості; діалогу; визнання, розуміння та прийняття точки зору іншого; співпраці. Одним із покликань освітнього процесу є передача соціально важливих цінностей новому поколінню. Ми вважаємо, що цей погляд дозволяє структурувати систему психолого-педагогічних засобів формування конфліктологічної

компетентності майбутніх учителів, сприяє передачі конструктивного досвіду перетворення професійного конфліктогенного середовища на сприятливе до співпраці та компромісів. Головна ідея конфліктологічної підготовки, у межах означеного підходу, полягає у набутті студентами-майбутніми учителями професійних цінностей.

Останнім часом значної популярності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців набуває задачний підхід (В.Є. Каган, М.М. Чебишев) [11; 15; 19; 22]. На нашу думку, процес формування конфліктологічної компетентності не є винятком. Використання цього підходу покликане до подолання феномену «розривності мислення». Суть цього феномену полягає у «прірві» між теорією та практикою: у процесі вивчення теоретичного матеріалу відсутнім є усвідомлене, аргументоване та кваліфіковане використання набутих знань на практиці. Підготовлений до вирішення конфліктологічних професійних завдань фахівець матиме можливість ефективної та компетентної реалізації своїх професійних функцій у професійному середовищі.

Ми вважаємо, що у процесі формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, виникає необхідність звернень до основ акмеологічного та компетентнісного підходів. Видатні представники цих підходів – Н.М. Бібік, Н.В. Берсенєва, Л.І. Анциферова [3; 15; 17; 92; 93; 94; 95; 112; 140]. Значущими для формування конфліктологічно компетентної особистості є положення акмеології, за допомогою яких ми можемо виокремити закономірності професійного розвитку спеціаліста; визначити та класифікувати професійні конфліктні ситуації, котрі призводять до виникнення криз у його розвитку; включити до групи ймовірнісних професійних конфліктологічних завдань опанування навичок подолання професійних криз.

Аналізуючи наукову літературу стосовно проблеми формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів та інших молодих фахівців соціономічних професій, ми все частіше зтикаємося з проблемою

браку спеціалістів, котрі б сприяли її формуванню та не готовності студентів до самоосвіти. Саме тому, очевидним для нас видається звернення до основних ідей андрагогіки. Андрагогіка – це наука навчання дорослих. Представниками даної науки виступають: С.Г. Вершловський, М. Ноулс, Ф. Пегглер, А.В. Даринський. Одним із основних положень даної науки є те, що дорослий навчається володіти життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, який може бути використаний як важливе джерело навчання його самого, його колег та його учнів [24; 29; 139; 142]. У межах андрагогічного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі студенти мають критично оцінити рівень своїх знань, умінь та навичок, виявляти недоліки у підготовці та спрямувати власні дії на їх подолання або ефективно планувати подальшої організації роботи. Сучасна самостійна робота у вищому навчальному закладі, передбачає, що студент є дорослою людиною, спроможною до саморозвитку, самоорганізації та самоосвіти [30; 66; 163].

Підсумовуючи вищевикладений матеріал, ми відзначаємо, що одними з ключових підходів до формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів є системний підхід. Це відображає гуманістичну сутність освітнього процесу, забезпечує активну діяльність того, хто навчається, високу мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей, які сприяють підвищенню фахової майстерності, досягненню найвищого рівня творчості та самореалізації в професійній діяльності.

Запропоновану програму розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів було апробовано та впроваджено в освітній процес Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (довідка № 01-12/25/68 від 21 січня 2019 р.); Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (акт № 0501-15 від 24 січня 2019 р.); Чорноморського національного університету імені Петра Могили (акт № 66-10/938 від 06 березня 2019 р.); Миколаївського обласного

інституту післядипломної педагогічної освіти (акт № 698/13-13 від 19 квітня 2019 р.); Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (акт № 48/19 від 22 квітня 2019 р.).

На нашу думку, дана програма може бути доповненням навчального процесу в межах магістратури й аспірантури, або на її основі можливо організовувати спеціальні курси (наприклад, «Школу молодого вчителя»), що сприятимуть розвитку професійної (зокрема конфліктологічної) компетентності молодих учителів.

Очікуваний результат – подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні та взаємодії, розвиток навичок конструктивного спілкування та безконфліктної взаємодії, розширення діапазону теоретичних знань щодо сутності конфлікту та його значення у житті людини, розвиток здатності до розпізнавання емоцій (як власних так і емоцій інших людей), формування навичок асертивної поведінки під час конфліктної взаємодії.

3.3. Результати впровадження програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів

Для перевірки ефективності запропонованої програми розвитку конфліктологічної компетентності, в експериментальних групах студентів було проведено повторне психодіагностичне дослідження, яке здійснювалась за допомогою комплексу методик, задіяних під час констатувального дослідження. Це дозволило зафіксувати зрушення в елементах та показниках конфліктологічної компетентності респондентів.

Для статистичного підтвердження отриманих зрушень та встановлення їх значущості, нами був використаний критерій кутового перетворення Фішера (зіставлення двох вибірок (контрольної групи та експериментальної групи № 1, контрольної групи та експериментальної групи № 2) за частотою частотою прояву досліджуваного ефекту.

Отримані результати, за даним критерієм, представлені нижче у таблицях, де n – це кількість осіб контрольної групи (40 осіб); n_1 – це

кількість осіб експериментальної групи № 1 (38 осіб); n_2 – це кількість осіб експериментальної групи № 2 (42 особи); $\phi_6 - \phi_m$ – це різниця між даними контрольної та експериментальних груп; $\phi_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$; $\phi_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$; p – рівень статистичної значущості.

Розрахунки представлених нижче результатів наведені у додатку Д.

Як видно з табл. 3.2. відбулися певні зміни рівня розвитку комунікативної толерантності учасників дослідження під впливом впровадження розвивальної програми.

Таблиця 3.2

**Зміни показників рівня розвитку комунікативної толерантності
респондентів**

№	Показник рівня комунікативної толериантності	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	ϕ (1) ρ	ϕ (2) ρ
1.	Високий	10,1	11,2	24,9	0,14 ($\rho \geq 0,10$)	2,12 ($\rho = 0,017$)
2.	Середній	88,3	84,1	75,1	0,51 ($\rho \geq 0,10$)	0,39 ($\rho \geq 0,10$)
3.	Низький	1,6	4,7	0	0,74 ($\rho \geq 0,10$)	1,28 ($\rho \geq 0,10$)
4.	Повне неприйняття оточуючих	0	0	0	-	-

Аналізуючи результати, представлені у табл.3.2., ми можемо стверджувати, що суттєві зрушення рівня розвитку комунікативної толерантності студентів-магістрантів під впливом впровадження розвивальної програми не відбулися. Це пояснюється тим, що група досліджуваних до початку формуального експерименту і так була досить толерантною. Адже, готовність та уміння приймати інших – є ключовими характеристиками у роботі вчителя. Проте, ми зафіксували підвищення рівня комунікативної толерантності серед учасників експериментальної групи № 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи при $\rho = 0,017$. Такий результат може бути пояснений тим, що у процесі проходження спеціального тренінгового курсу студенти здобули та відпрацювали практичні навички поведінки у конфліктних ситуаціях та стали більш терпимими до інших учасників конфліктної взаємодії.

На рис. 3.2. графічно представлені результати, наведені у таблиці.

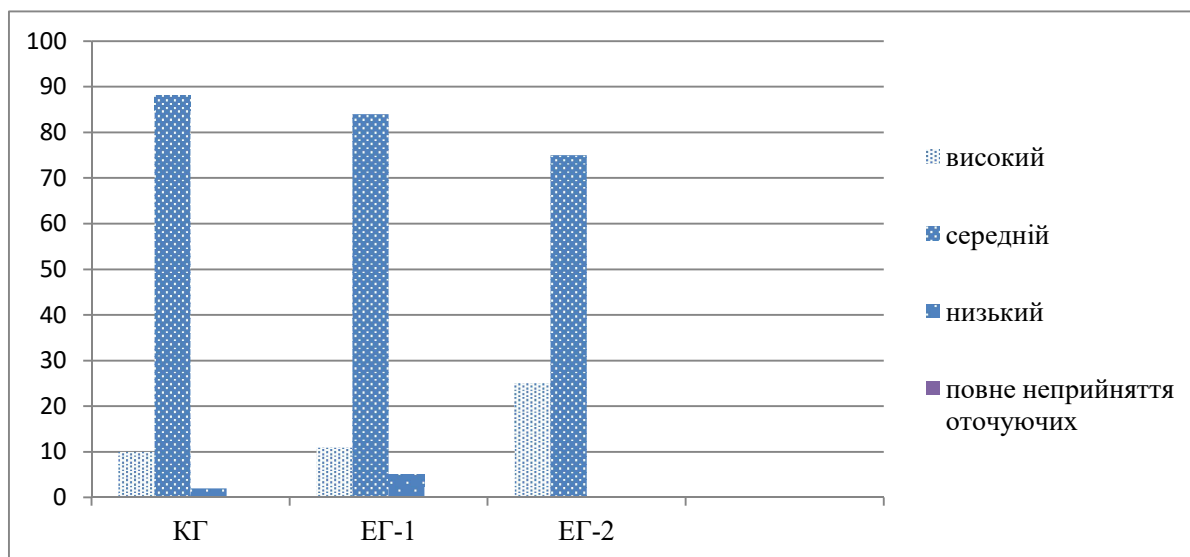


Рис. 3.2 Зміни показників рівня розвитку комунікативної толерантності респондентів

Нами зафіксовані певні зміни у наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів серед учасників дослідження під впливом впровадження розвивальної програми, які представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Зміни у наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів серед респондентів

№	Показник наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Високий	35,3	50,1	12,1	0,92 ($\rho \geq 0,10$)	2,51 ($\rho \leq 0,01$)
2.	Підвищений	52,9	45,3	42,9	1,08 ($\rho \geq 0,10$)	0,90 ($\rho \geq 0,10$)
3.	Середній	11,8	4,6	33,1	0,27 ($\rho \geq 0,10$)	2,32 ($\rho \leq 0,01$)
4.	Низький	0	0	11,9	-	3,18 ($\rho \leq 0,01$)

Графічно вищенаведені результати представлені на рис.3.3.

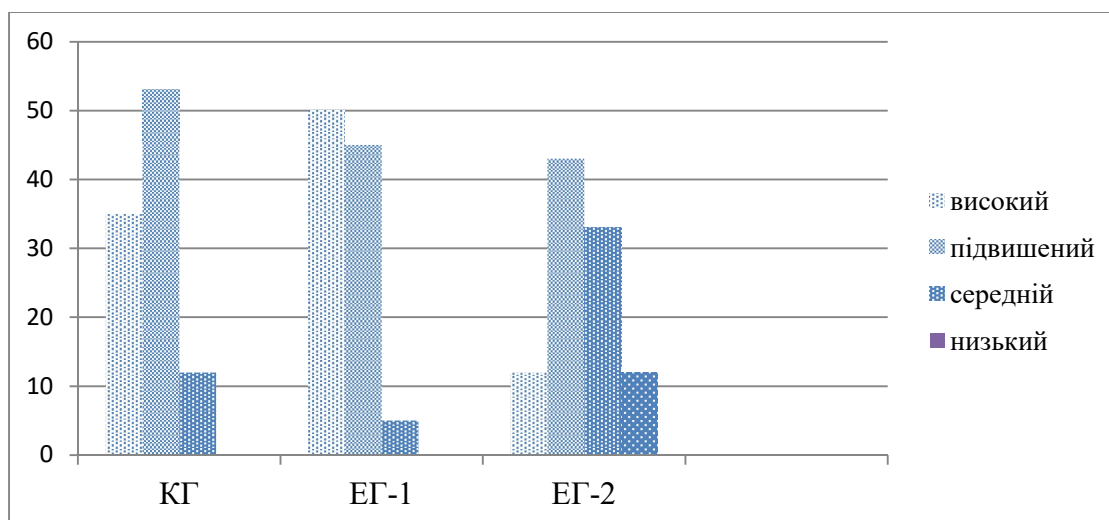


Рис. 3.3 Зміни у наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів серед респондентів

Відповідно до результатів, представлених у таблиці та на рисунку, ми стверджуємо, що в експериментальній групі № 1, де був упроваджений теоретичний спец-курс, не відбулося суттєвих зрушень у вимірювальних показниках. Такий результат є свідченням того, що поглиблення теоретичних знань щодо конфліктної взаємодії не сприяє розвитку практичних навичок поведінки у такого роду контактах. Суттєві зменшення у наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів ми зафіксували серед учасників експериментальній групі № 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи. Такий результат пояснюється тим, що у процесі проходження спеціального тренінгового курсу студенти-магістранти мали змогу виявити та подолати певні «перешкоди» у взаєминах з іншими учасниками.

Ми виявили суттєве зниження (на високому рівня при $p=0,04$) та зростання (на низькому рівня при $p\leq 0,01$) рівня самооцінки конфліктності досліджуваних, під впливом впровадження розвивальної програми за методикою дослідження сомооцінки конфліктності № 1 (практикум по конфліктології С.М. Ємельянова), які представлені у таблиці 3.4. На середньому рівні самооцінки конфліктності суттєвих змін не зафіксовано.

Таблиця 3.4

Зміни показників рівня самооцінки конфліктності респондентів

№	Показник рівня самооцінки конфліктності	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	ϕ (1) ρ	ϕ (2) ρ
1.	Високий	54,2	40,1	35,3	1,24 ($p \geq 0,10$)	1,75 ($p = 0,04$)
2.	Середній	45,8	54,9	57,1	0,79 ($p \geq 0,10$)	0,99 ($p \geq 0,10$)
3.	Низький	0	5	7,6	1,98 ($p = 0,02$)	2,56 ($p \leq 0,01$)

На рис. 3.4. графічно представлені результати таблиці 3.4.

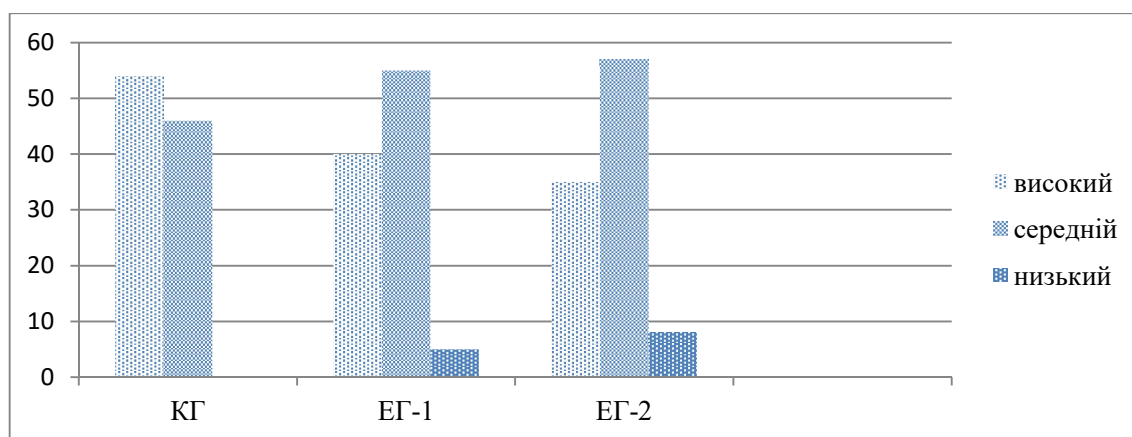


Рис. 3.4 Зміни показників рівня самооцінки конфліктності респондентів

Виходячи з результатів, представлених у табл. 3.4. та на рис. 3.4., ми можемо говорити, що ці зрушення відбулися за рахунок того, що студенти під час проходження програми набули навичок безконфліктної поведінки, що відобразилося на їх самоставленні щодо своєї поведінки.

Ми виявили суттєві зрушення ступеню вираженості конфліктності респондентами під впливом впровадження розвивальної програми за методикою дослідження сомооцінки конфліктності № 2, які представлені у таблиці 3.5. та графічно на рисунку 3.5.

Таблиця 3.5

Зміни ступеню вираженості конфліктності респондентами

№	Показник ступеню вираженості конфліктності	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	ϕ (1) ρ	ϕ (2) ρ
1.	Високий	0	0	0	-	-
2.	Помірний	14,1	16,3	16,2	0,24 ($p \geq 0,10$)	0,25 ($p \geq 0,10$)

Продовж. табл. 3.5.

3.	Слабкий	76,1	70,9	70,1	0,62 ($p \geq 0,10$)	0,89 ($p \geq 0,10$)
4.	Конфліктність не виражена	0	5	13,7	1,98 ($p = 0,02$)	2,56 ($p \leq 0,01$)
5.	Уникання конфліктів	9,8	7,8	0	0,28 ($p \geq 0,10$)	2,56 ($p \leq 0,01$)

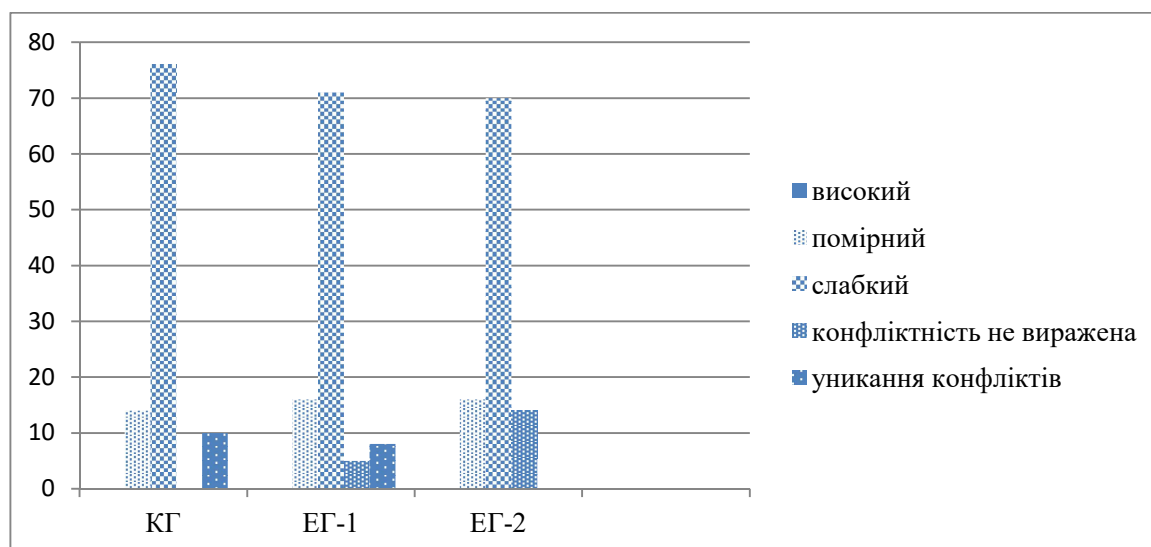


Рис. 3.5 Зміни ступеню вираженості конфліктності респондентами

Аналізуючи результати, наведені у табл.3.5. та на рис.3.5., ми відзначаємо, що суттєві зрушення відбулися серед учасників експериментальної групи № 1 – збільшилася кількість осіб не вираженою конфліктністю при $p = 0,02$. Серед учасників експериментальної групи № 2 не тільки суттєво не лише збільшилася кількість осіб з не вираженою конфліктністю, а й суттєво зменшилася кількість осіб, які надають перевагу униканню конфліктів при $p \leq 0,01$. Це свідчить, що програма спрямована саме на розвиток навичок діяти в конфлікті.

Ми визначили певні зміни у використанні стилів поведінки у конфлікті респондентами під впливом впровадження розвивальної програми. Дані зміни представлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Зміни особливостей використання респондентами стилів поведінки у
конфлікті**

№	Стиль поведінки у конфлікті	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Боротьба	5,3	5,3	0	-	1,98 (ρ=0,02)
2.	Відхід від конфлікту	30,1	12,1	15,2	2,26 (ρ=0,012)	1,64 (ρ=0,05)
3.	Поступливість	10,1	10,1	11,3	-	0,14 (ρ ≥ 0,10)
4.	Компроміс	50	51,5	53	0,08 (ρ ≥ 0,10)	0,26 (ρ ≥ 0,10)
5.	Співробітництво	4,5	21	20,5	2,25 (ρ=0,013)	2,25 (ρ=0,013)

Результати, що наведені у табл.3.6. мають графічне відображення на рис.3.6.

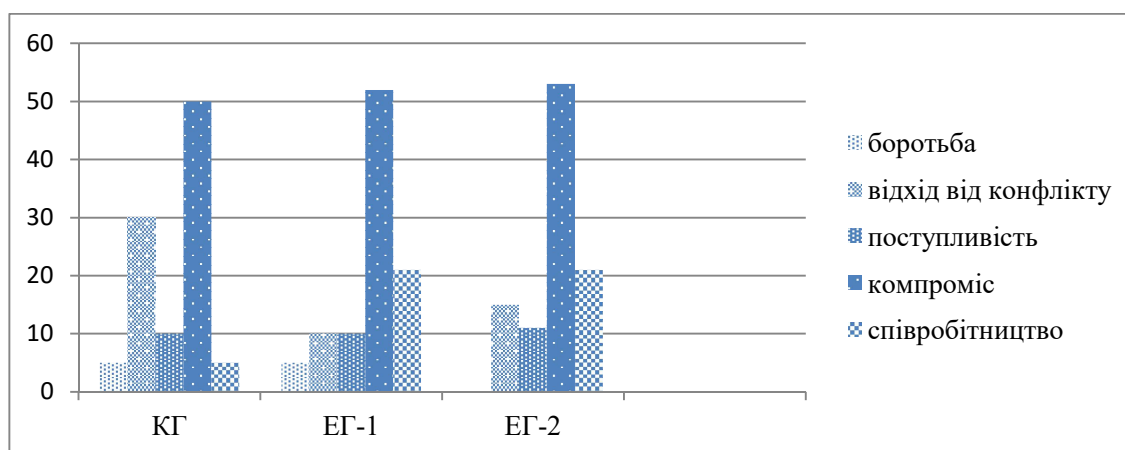


Рис. 3.6 Зміни особливостей використання респондентами стилів поведінки у конфлікті

Як видно із наведеної табл.3.6. та рис.3.6., не відбулося жодних зрушень показників «боротьба» та «поступливість» серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи. Зафіксовані не суттєві зрушення показника «компроміс» в експериментальній групі № 1 у порівняння із контрольною групою. Зміни за показниками «відхід від конфлікту» при $\rho = 0,012$ та «співробітництво» при $\rho = 0,013$ виявилися суттєвими. Суттєві зрушення ми відмічаємо за показниками: «співробітництво» серед учасників експериментальної групи № 2 та

експериментальної групи № 1 у порівнянні з учасниками контрольної групи при $p \leq 0,01$; «боротьба» серед учасників контрольної групи та експериментальної групи № 1 у порівнянні з учасниками експериментальної групи № 2 при $p = 0,02$. За показником «відхід від конфлікту» зрушення можуть вважатися суттєвими при $p = 0,05$. Інші зрушення вимірювальних показників серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи не є суттєвим.

Такі подібні зрушення в експериментальній групі №1 та експериментальній групі № 2 можна пояснити тим, що стратегії поведінки у конфлікті є досить стійкими психологічними характеристиками особистості. Навички, які були отримані під час розвивальної програми, спрямованої на розвиток навичок співробітництва за рахунок зниження використання навичок уникання конфлікту та боротьби. Досліджувані усвідомили, що уникання не є ефективною стратегією поведінки в конфлікті у професійній діяльності вчителя.

Зафіксовані зміни у стратегіях поведінки у конфлікті, які респонденти використовують найчастіше під впливом впровадження розвивальної програми. Дані зміни представлені в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Зміни у стратегіях поведінки в конфлікті, які респонденти
використовують найчастіше**

№	Стратегія поведінки у конфлікті	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	ϕ (1) ρ	ϕ (2) ρ
1.	Наполегливість	38,2	40,1	14,3	0,18 ($\rho \geq 0,10$)	2,52 ($\rho \leq 0,01$)
2.	Уникнення	25,1	18	12,2	0,75 ($\rho \geq 0,10$)	1,53 ($\rho = 0,06$)
3.	Пристосування	5,1	5,1	10,1	-	0,86 ($\rho \geq 0,10$)
4.	Компроміс	16,8	15,9	39,7	0,12 ($\rho \geq 0,10$)	2,33 ($\rho \leq 0,01$)
5.	Співробітництво	14,8	20,9	23,7	0,69 ($\rho \geq 0,10$)	1,03 ($\rho \geq 0,10$)

Наочно результати табл. 3.7. представлені на рис.3.7.

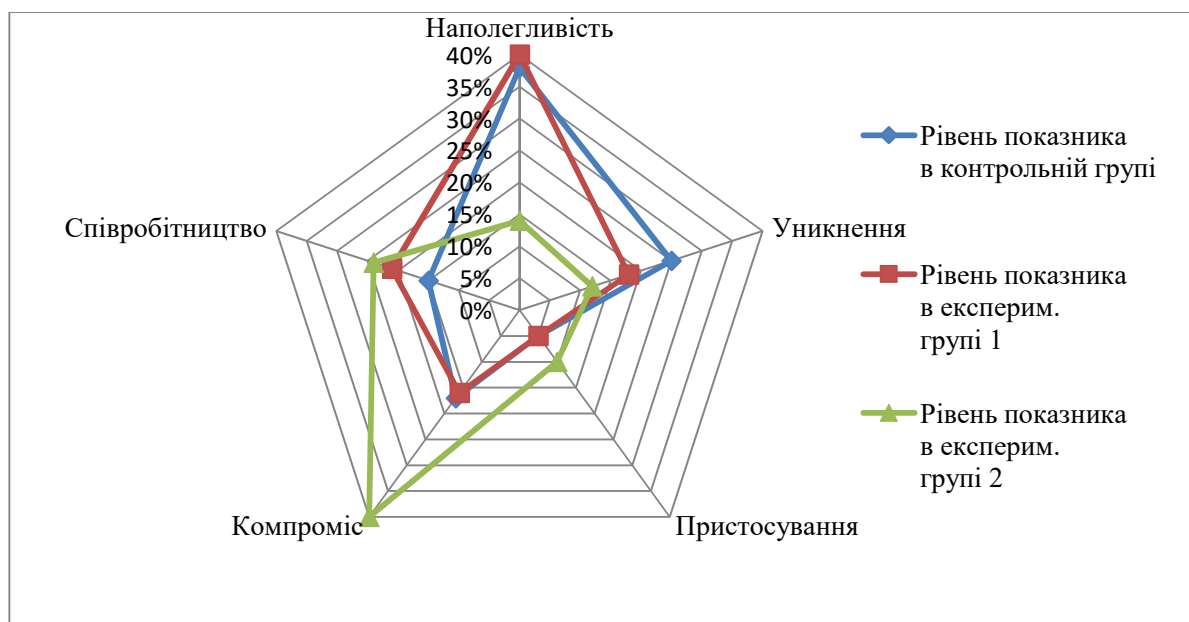


Рис. 3.7 Зміни у стратегіях поведінки в конфлікті, які респонденти використовують найчастіше

Виходячи з результатів, які наведені у табл.3.7. та на рис.3.7., не відбулося жодних зрушень показника «поступливість» серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи. Стратегії поведінки є достатньо стійкими характеристиками особистості, які формуються під впливом ситуацій і закріплюються у досвіді. Саме тому, кількісні зрушення, які відбулися в експериментальній групі №1 та експериментальній групі № 2 виявилися статистично не значущими. Зростання показників за стратегією «компроміс» при $p \leq 0,01$ та зниження показників за стратегією «відхід від конфлікту» при $p \leq 0,01$ виявилися суттєвими в експериментальній групі № 2. Такий результат свідчить про те, що розвивальна програма дозволяє розширити діапазон альтернативних рішень конфліктної ситуації, що склалася.

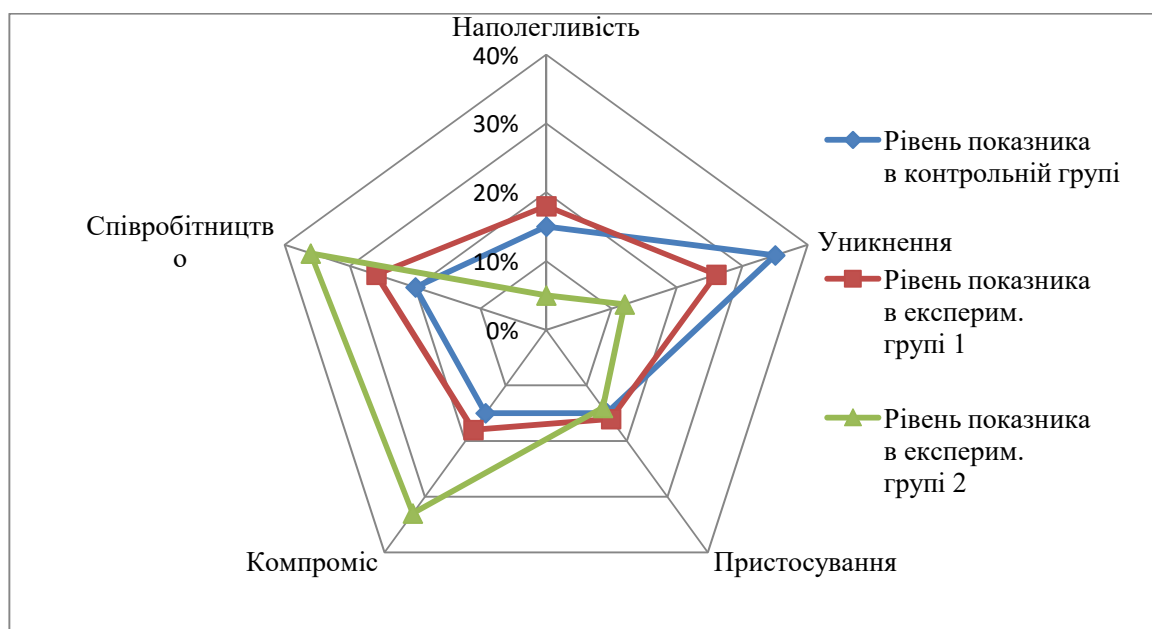
Зафіксовані зміни у стратегіях поведінки у конфлікті, якими респонденти володіють найкраще під впливом впровадження розвивальної програми. Дані зміни представлені в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

**Зміни у стратегіях поведінки у конфлікті, якими респонденти
володіють найкраще**

№	Стратегія поведінки у конфлікті	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Наполегливість	15,1	18,1	5	0,36 ($p \geq 0,10$)	1,53 ($p = 0,06$)
2.	Уникнення	35,2	25,8	12,2	0,86 ($p \geq 0,10$)	2,52 ($p \leq 0,01$)
3.	Пристосування	15	15,9	14,2	0,12 ($p \geq 0,10$)	0,14 ($p \geq 0,10$)
4.	Компроміс	14,9	16	33,1	0,36 ($p \geq 0,10$)	1,96 ($p = 0,02$)
5.	Співробітництво	19,8	24,2	35,5	0,63 ($p \geq 0,10$)	2,07 ($p = 0,02$)

На рис.3.8. наочно представлено результати, які наведені у табл.3.8.



**Рис. 3.8 Зміни у стратегіях поведінки у конфлікті, якими респонденти
володіють найкраще**

Відповідно до результатів, наведених у табл.3.8. та на рис.3.8., ми встановили, що не відбулося жодних суттєвих зрушень показників стратегій поведінки у конфлікті респондентів за шкалою «володію найкраще» серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи. Ми відмічаємо суттєве зниження показників за стратегією «уникнення» серед учасників експериментальної групи № 2 ($p \leq 0,01$) у порівнянні з учасниками

контрольної групи. Такий результат може пояснюватися тим, що стратегія уникнення є найменш енерговитратною і за рахунок цього вона справляє враження найефективнішої і такої, якою найлегше оволодіти. Зрушення таких показників як: «наполегливість» та «пристосування» серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи не є суттєвими. Однак, ми можемо вважати суттєвими зростання показників «компроміс» та «співробітництво» серед учасників експериментальної групи № 2 у порівнянні з показниками учасників контрольної групи при $p=0,02$.

Як бачимо, саме під впливом розвивальної програми, учасникам експериментальної групи № 2 вдалося оволодіти навичками знаходження альтернатив, використовуючи стратегії поведінки «компроміс» та «співробітництво».

Під впливом впровадження розвивальної програми зафіксовані зміни у стратегіях поведінки в конфлікті, які за визначенням респондентів приносять найкращі результати. Дані зміни представлені в табл. 3.9. та на рис.3.9.

Таблиця 3.9

**Зміни у стратегіях поведінки в конфлікті, які за визначенням
респондентів приносять найкращі результати**

№	Стратегія поведінки у конфлікті	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Наполегливість	10,1	5	5,3	0,85 ($p \geq 0,10$)	0,85 ($p \geq 0,10$)
2.	Уникнення	40,2	26,1	14,1	1,32 ($p \geq 0,10$)	2,71 ($p \leq 0,01$)
3.	Пристосування	15	16,2	18,9	0,12 ($p \geq 0,10$)	0,48 ($p \geq 0,10$)
4.	Компроміс	15,2	18,8	28,9	0,47 ($p \geq 0,10$)	1,54 ($p = 0,06$)
5.	Співробітництво	19,5	33,9	32,8	1,41 ($p \geq 0,10$)	1,35 ($p \geq 0,10$)

Як бачимо, в експериментальній групі № 2 відбулися статистично значущі зміни показників за стратегією «уникнення» при $p \leq 0,01$. Також, суттєвими виявилися зміни за стратегією «компроміс» при $p = 0,06$. Це свідчить про те, що у респондентів відбулися зміни в уявленнях про ефективність кожної стратегії. Вони зрозуміли, що уникнення не є ефективною стратегією поведінки у конфлікті, адеже, вона не сприяє його

вирішенню. А ефективність та продуктивність вирішення конфліктної ситуації більш є пов'язаними зі співробітництвом абовисуванням альтернатив у компромісному вирішенні ситуації.

Графічно результати табл. 3.9. представлені на рис. 3.9.

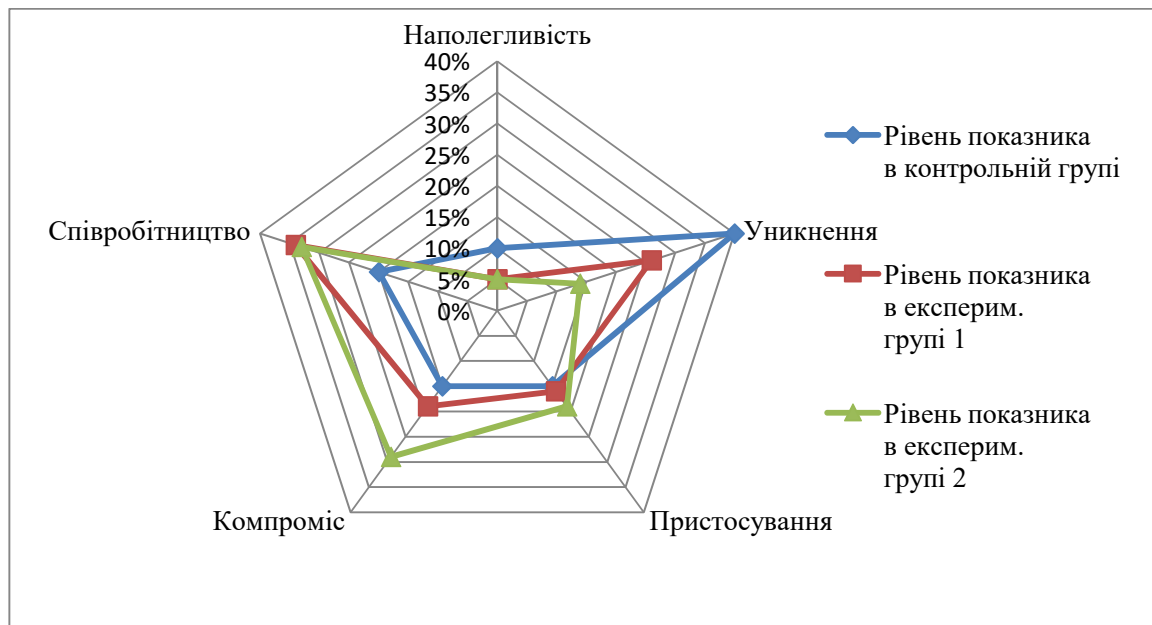


Рис. 3.9 Зміни у стратегіях поведінки в конфлікті, які за визначенням респондентів приносять найкращі результати

Під впливом впровадження розвивальної програми зафіксовані статистично значущі зміни у стратегіях поведінки у конфлікті, використовуючи які респондентів почувають себе найкомфортніше. Дані зміни представлені в табл. 3.10. та на рис.3.10.

Таблиця 3.10

Зміни у стратегіях поведінки в конфлікті, використовуючи які респонденти почувають себе найкомфортніше

№	Стратегія поведінки у конфлікті	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Наполегливість	25,3	21	7	0,42 (ρ≥0,10)	2,30 (ρ=0,011)
2.	Уникнення	47,1	26,2	19,2	2,03 (ρ=0,02)	2,89 (ρ≤0,01)
3.	Пристосування	12,8	16,1	21,2	0,37 (ρ≥0,10)	0,95 (ρ≥0,10)
4.	Компроміс	10	25,9	29,1	1,87 (ρ=0,03)	2,21 (ρ=0,014)
5.	Співробітництво	4,8	10,8	23,5	0,99 (ρ≥0,10)	2,57 (ρ≤0,01)

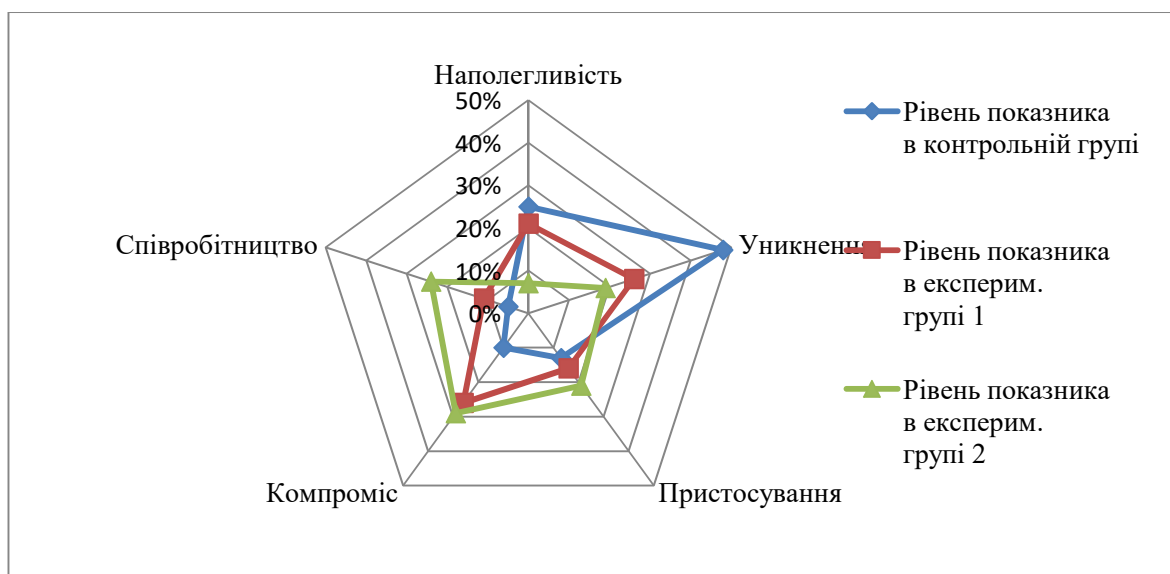


Рис. 3.10 Зміни у стратегіях поведінки в конфлікті, використовуючи які респонденти почувають себе найкомфортніше

Як видно з табл.3.10 та рис.3.10., за даною шкалою виявлена найбільша значущих зрушень під впливом розвивальної програми. Це відбулося тому, що програма і була спрямована на те, щоб розвинути навички конструктивної поведінки у конфлікті та збільшити діапазон ефективних практичних прийомі поведінки у конфлікті і сформувати більш комфортне самопочуття в ситуації вирішення конфлікту.

Таким чином, за показниками «наполегливість», «пристосування», «співробітництво» не зафіксовано суттєвих зрушень серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи. Проте, ми можемо вважати суттєвими зменшення показників «уникнення» при $p=0,02$ та зростання показників «компроміс» при $p=0,03$ серед учасників експериментальної групи № 1 у порівнянні з показниками учасників контрольної групи. Суттєві зрушення ми відмічаємо за показниками «уникнення» та «співробітництво» серед учасників експериментальної групи № 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи ($p \leq 0,01$). Зрушення показника «пристосування» серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи не є суттєвим. Зміни показників «наполегливість» та «компроміс» можна вважати суттєвими при $p=0,011$ та $p=0,014$ відповідно.

Як видно з діаграми, респонденти навчилися ефективно

використовувати усі стратегії поведінки у конфлікті; почуватися, використовуючи їх, досить комфортно. Такий результат став можливим тому, що у тренінговій програмі кожна була засвоєні навички ефективного використання кожної стратегії поведінки у конфлікті.

Встановлено зміни показників загального рівня комунікативної інтерактивності учасників дослідження під впливом впровадження розвивальної програми, які представлені в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Зміни загального рівня комунікативної інтерактивності
респондентів**

№	Показник загального рівня комунікативної інтерактивності	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	ϕ (1) ρ	ϕ (2) ρ
1.	Високий	0	13,2	27,6	3,24 ($\rho \leq 0,01$)	5,02 ($\rho \leq 0,01$)
2.	Середній	8	24,1	60,3	1,98 ($\rho = 0,02$)	5,39 ($\rho \leq 0,01$)
3.	Низький	92	62,7	12,1	3,23 ($\rho \leq 0,01$)	8,37 ($\rho \leq 0,01$)

Як видно з табл.3.11 відбулися суттєві зрушення вимірювальних характеристик комунікативної інтерактивності серед учасників усіх груп досліджуваних. Графічно отримані результати представлені на рис. 3.11.

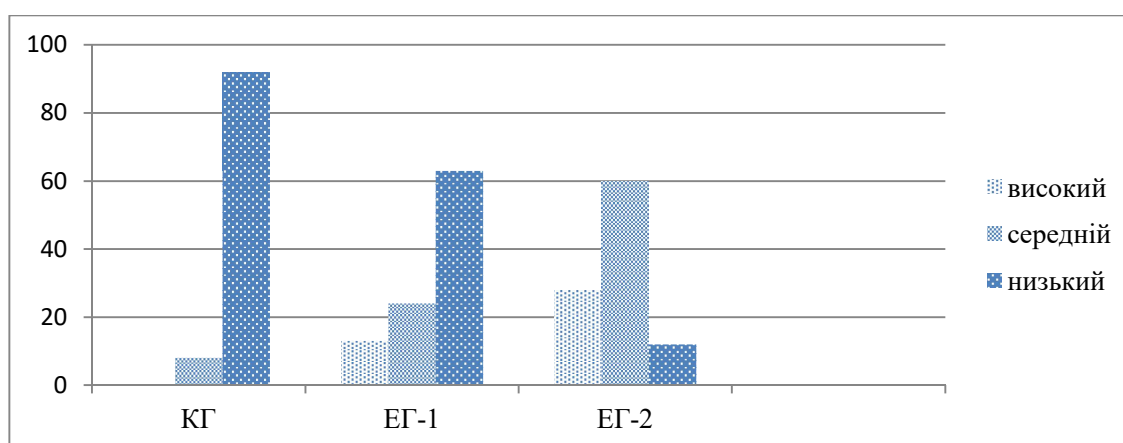


Рис. 3.11 Зміни загального рівня комунікативної інтерактивності респондентів

Відповідно до результатів, представлених у табл.3.11. та на рис. 3.11., ми фіксуємо найсуттєвіші зрушення вимірювальних показників серед

учасників експериментальної групи № 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи ($p \leq 0,01$). Зміни показника середнього рівня розвитку комунікативної інтерактивності серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи можна вважати суттєвими при $p = 0,02$. Досліджувані експериментальної групи № 2 продемонстрували більш значині позитивні зміни у комунікативній інтерактивності. Вони є більш готовими до взаємодії у конфлікті на комунікативному рівні. Таким чином, учасники експериментальної групи № 2 проявляють відкритість у спілкуванні, висувують альтернативні рішення, готові до співпраці.

Виявлено зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Взаємопізнання» під впливом впровадження розвивальної програми, які представлені в табл. 3.12. а також графічно на рис. 3.12.

Таблиця 3.12

**Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності
респондентів за шкалою «Взаємопізнання»**

№	Показник перцептивно-інтерактивної компетентності за шкалою «взаємопізнання»	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	ϕ (1) ρ	ϕ (2) ρ
1.	Високий	40,2	66,1	69,1	2,32 ($p \leq 0,01$)	2,71 ($p \leq 0,01$)
2.	Середній	33,3	26	28,8	0,67 ($p \geq 0,10$)	0,42 ($p \geq 0,10$)
3.	Низький	26,5	7,9	2,1	2,28 ($p \leq 0,01$)	3,61 ($p \leq 0,01$)

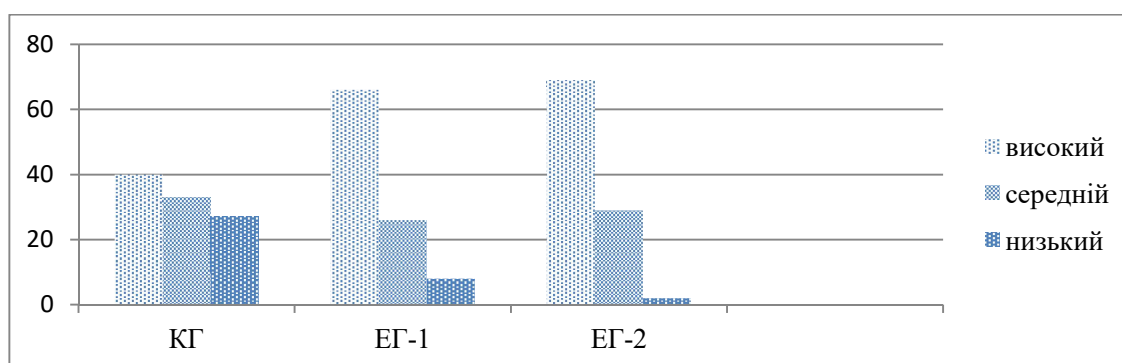


Рис. 3.12 Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Взаємопізнання»

Відповідно до результатів, наведених у табл.3.12 та на рис.3.12., ми фіксуємо, що показник середнього рівня розвитку шкали «взаємопізнання» не має суттєвих зрушень серед учасників усіх груп досліджуваних. Проте, суттєві позитивні зрушення високого та низького рівнів розвитку шкали «взаємопізнання» ми відмічаємо серед учасників експериментальної групи № 1 та експериментальної групи № 2 у порівнянні з учасниками КГ при $p \leq 0,01$.

Такі подібні результати у показниках серед досліджуваних експериментальної групи № 1 та експериментальної групи № 2 можна пояснити тим, що студенти-майбутні учителі взагалі спрямовані на пізнання людей, оточуючих, суспільство, виходячи зі специфіки обраної професійної сфери, оскільки обидві групи належать до однієї генеральної сукупності.

Зафіксовано зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Взаєморозуміння» під впливом впровадження розвивальної програми, які представлені в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності
респондентів за шкалою «Взаєморозуміння»**

№	Показник перцептивно-інтерактивної компетентності за шкалою «взаєморозуміння»	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Високий	25	71,1	43	4,21 ($p \leq 0,01$)	1,72 ($p = 0,04$)
2.	Середній	55,3	26,2	57	2,64 ($p \leq 0,01$)	0,18 ($p \geq 0,10$)
3.	Низький	19,7	2,7	0	2,55 ($p \leq 0,01$)	4,17 ($p \leq 0,01$)

Виходячи з результатів, наведених у таблиці, ми встановили, що існують суттєві зрушення серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи за показниками усіх рівнів розвитку шкали «взаєморозуміння». Суттєві зрушення низького рівня розвитку шкали «взаєморозуміння» ми відмічаємо серед учасників експериментальної групи

№ 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи при $p \leq 0,01$. Суттєвими ми можемо вважати зрушення високого рівня розвитку шкали «взаєморозуміння» серед учасників експериментальної групи № 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи при $p = 0,04$.

Графічно вищеописані результати представлені на рисунку 3.13.

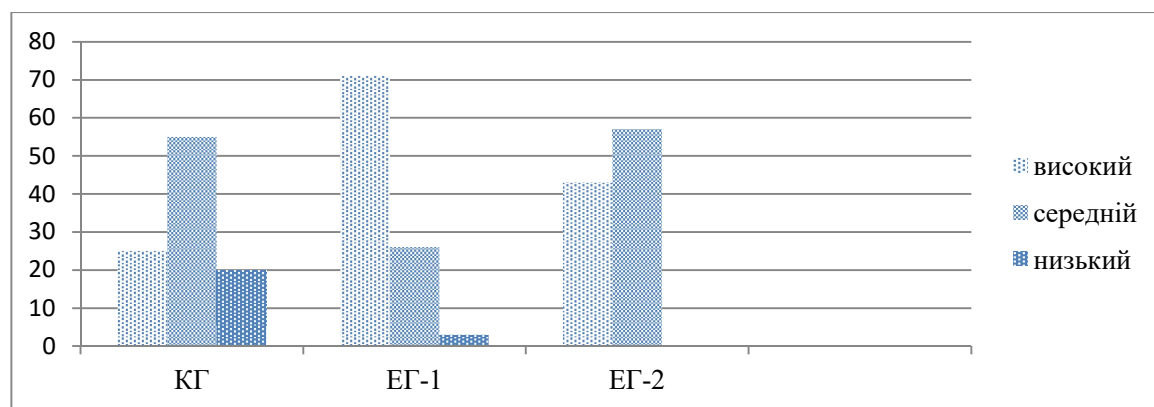


Рис. 3.13 Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Взаєморозуміння»

Виходячи з результатів, наведених у табл. 3.13. та на рис. 3.13. ми можемо зробити висновок, що в обох групах відбулися позитивні суттєві зрушення. Серед учасників експериментальної групи № 1 навіть зафіксовані більш значні зміни, у порівнянні з учасниками експериментальної групи № 2. Проте, в експериментальній групі № 1, де розвивальна програма більше спрямовувалася на розвиток теоретичних знань щодо поведінки у конфлікті, і озброєні цими новими знаннями, студенти стали уявляти себе такими, що здатні до взаєморозуміння партнера по спілкуванню у будь-якій ситуації. Після реалізації розвивальної програми серед учасників експериментальної групи № 2, де програма була спрямована на розвиток практичних навичок поведінки у конфлікті, зафіксовано більш реалістичне ставлення до своєї здатності на взаєморозуміння, оскільки вони мали змогу усе перевірити на практиці. Таким чином, ми засвідчуємо, що більш якісні зміни виміральної шкали відбулися серед учасників експериментальної групи № 2, так як вони відпрацювали на практиці здобуті знання та навички і

почали більш критично сприймати взаєморозуміння.

Наявні зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Взаємовплив» під впливом впровадження розвивальної програми представлені в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності
респондентів за шкалою «Взаємовплив»**

№	Показник перцептивно- інтерактивної компетентності за шкалою «взаємовплив»	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Високий	17,3	28,2	45,3	1,17 ($p \geq 0,10$)	2,79 ($p \leq 0,01$)
2.	Середній	80,1	71,8	52,1	0,92 ($p \geq 0,10$)	2,71 ($p \leq 0,01$)
3.	Низький	2,6	0	2,6	1,53 ($p \geq 0,10$)	-

Інтерпретуючи результати табл.3.14., ми відмічаємо, що не зафіксовано суттєвих зрушень вимірювальних показників серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи за усіма рівнями розвитку шкали «взаємовплив» ($p \geq 0,10$). Суттєві зростання високого рівнів розвитку шкали «взаємовплив» при $p \leq 0,01$ та суттєве зниження середнього рівня при $p \leq 0,01$, ми відмічаємо серед учасників експериментальної групи № 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи. Не відбулося жодних зрушень низького рівня розвитку шкали «взаємовплив» серед учасників експериментальної групи № 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи.

Результати, що наведені у таблиці 3.14. графічно відображені на рисунку 3.14.

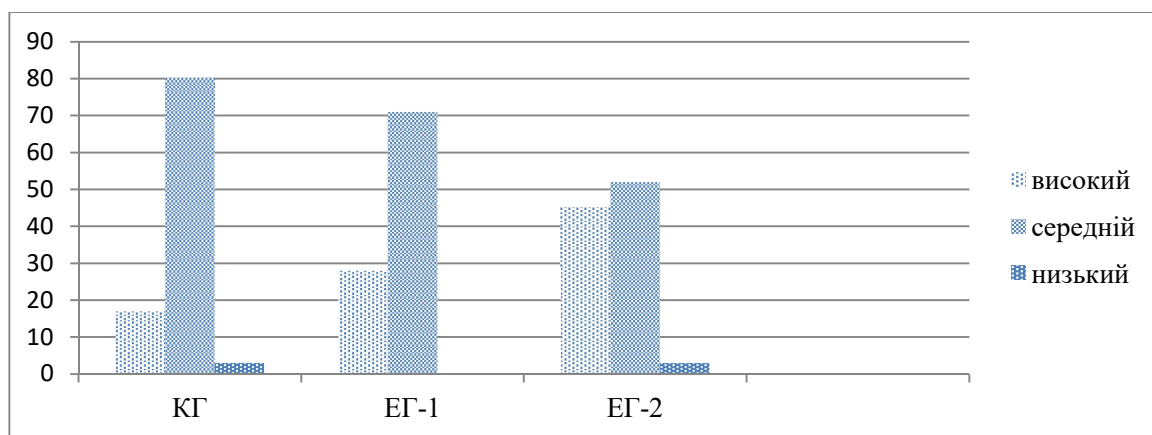


Рис. 3.14 Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Взаємовплив»

Результати, які наведені у табл. 3.14. та на рис. 3.14. можуть пояснюватися тим, що ефект взаємовпливу, у більшій мірі, є практичною складовою будь-якої взаємодії, конфліктної зокрема. Тому суттєві зміни відбулися серед учасників експериментальної групи № 2. Теоретичний курс не в достатній мірі сприяв засвоєнню навичок взаємовпливу. Таким чином, в експериментальної групи № 2 збільшилася кількість осіб, що є готовими до взаємовпливу (здатність впливати на опонента і здатність сприймати його вплив).

Виявлено зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Соціальна автономія» під впливом впровадження розвивальної програми наведені в таблиці 3.15. та на рисунку 3.15.

Таблиця 3.15

Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Соціальна автономія»

№	Показник перцептивно-інтерактивної компетентності за шкалою «соціальна автономія»	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Високий	78,2	89	89,9	1,32 ($p \geq 0,10$)	1,50 ($p \geq 0,10$)
2.	Середній	10,1	11	10,1	0,14 ($p \geq 0,10$)	-
3.	Низький	11,7	0	0	3,11 ($p \leq 0,01$)	3,18 ($p \leq 0,01$)

Відповідно до результатів табл.3.15., ми відмічаємо не суттєві зрушення серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи за показниками високого (при $p \geq 0,10$) та середнього (при $p \geq 0,01$) рівнів розвитку шкали «соціальна автономія». Суттєві зрушення низького рівня розвитку шкали «соціальна автономія» ми відмічаємо серед учасників експериментальної групи № 1 та експериментальної групи № 2 ($p \leq 0,01$). Не відбулося жодних зрушень середнього рівня розвитку шкали «соціальна автономія» серед учасників експериментальної групи № 2 у порівнянні з учасниками контрольної групи. Не суттєві зрушення серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи виявлені за показниками високого рівня розвитку шкали «соціальна автономія» при $p \geq 0,10$.

Графічно, вищеописані результати за шкалою «соціальна автономія», представлені на рис. 3.15.

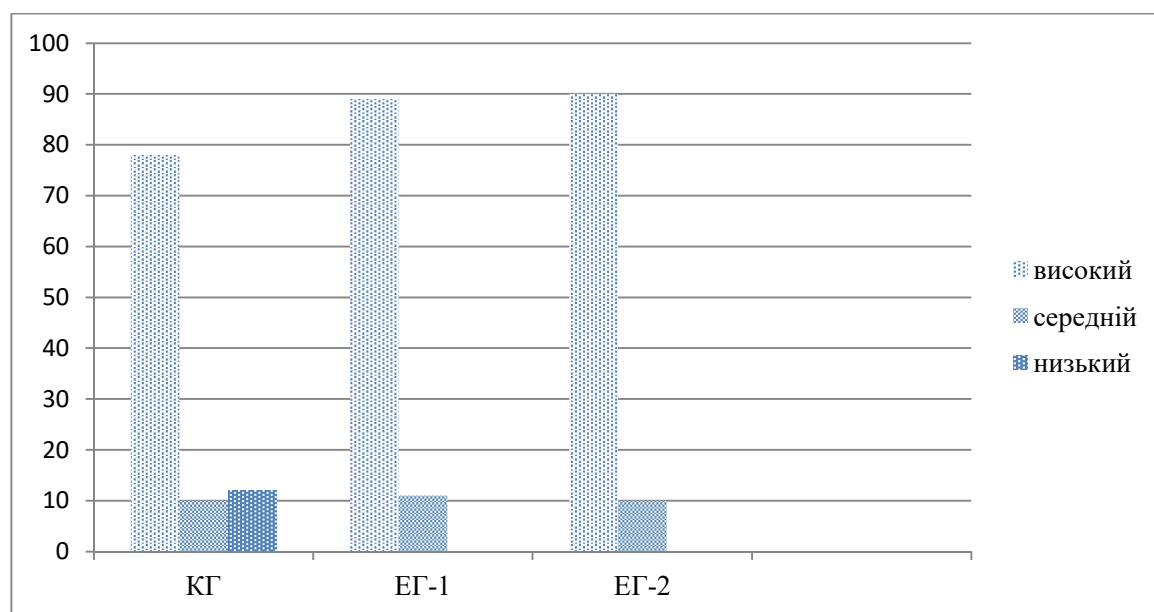


Рис. 3.15. Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Соціальна автономія»

Практично близькі результати показали учасники експериментальної групи № 1 та експериментальної групи № 2. Це пов'язано з тим, що розвивальна програма взагалі передбачала розвиток уміння встановлювати особистісні межі та зберігати (захищати) свою точку зору в конфліктній

ситуації. Такі результати можна пояснити тим, що респонденти навчилися коректно відстоювати власну точку зору; менше використовувати «уникання» як стратегію поведінки у конфлікті; підвищилася здатність бачити альтернативні рішення та здатності до компромісу в позиції «+» та «+» (такий, що враховує точки зору опонентів); підвищилося прагнення до співпраці з урахуванням точки зору інших. Таким чином, вони навчилися конструктивно вирішувати конфліктні питання зі збереженням власної точки зору.

Зафіксовані зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Соціальна адаптивність» під впливом впровадження розвивальної програми та представлені в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

**Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності
респондентів за шкалою «Соціальна адаптивність»**

№	Показник перцептивно- інтерактивної компетентності за шкалою «соціальна адаптивність»	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Високий	21,3	34,1	35	1,29 ($\rho \geq 0,10$)	1,53 ($\rho = 0,06$)
2.	Середній	75,1	63,1	60,3	1,14 ($\rho \geq 0,10$)	1,43 ($\rho = 0,07$)
3.	Низький	3,6	2,8	4,7	0,24 ($\rho \geq 0,10$)	0,21 ($\rho \geq 0,10$)

Наочно результати табл. 3.16. представлені на рис.3.16.

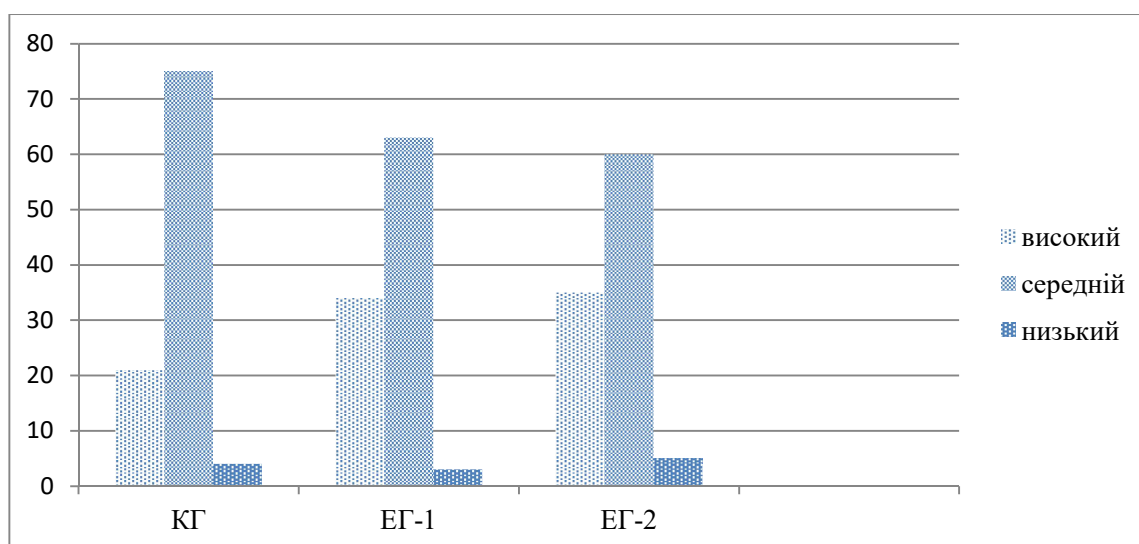


Рис. 3.16 Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Соціальна адаптивність»

Як видно з табл.3.16. та рис. 3.16., серед учасників експериментальної групи № 1, експериментальної групи № 2 та контрольної групи за показниками усіх рівнів розвитку шкали «соціальна адаптивність» не виявлено суттєвих змін ($p \geq 0,01$). Такі результати можна пояснити тим, що теоретична підготовка не сприяє розвитку адаптивності, яка є результатом закріплених у практиці способів адаптації. Серед респондентів експериментальної групи № 2 незначні зрушення високого (при $p=0,06$) та середнього (при $p=0,07$) рівнів адаптації відбулися у зв'язку із засвоєнням навичок адаптації до ситуації конфлікту за рахунок зниження використання стратегії уникання конфлікту та зростання частоти вживаності компромісу.

Ми виявили певні зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Соціальна активність» під впливом впровадження розвивальної програми та відобразили їх в таблиці 3.17. та на рисунку 3.17.

Таблиця 3.17

**Зміни показників перцептивно-інтерактивної компетентності
респондентів за шкалою «Соціальна активність»**

№	Показник перцептивно- інтерактивної компетентності за шкалою «соціальна активність»	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Високий	13,3	28,8	19,1	1,76 (ρ=0,03)	0,73 (ρ≥0,10)
2.	Середній	81,9	67,9	76,1	1,43 (ρ≥0,10)	0,66 (ρ≥0,10)
3.	Низький	4,8	3,3	4,8	0,45 (ρ≥0,10)	-

На рис.3.17., отримані результати за шкалою «Соціальна активність», представлені наочно.

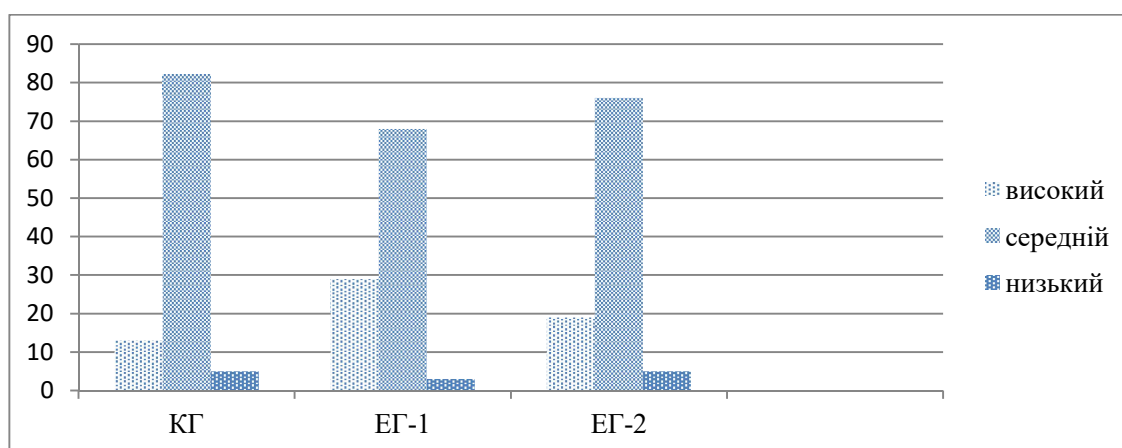


Рис. 3.17 Зміни перцептивно-інтерактивної компетентності респондентів за шкалою «Соціальна активність»

Відповідно до результатів табл.3.17. та рис.3.17., ми можемо говорити про те, що серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи за показниками середнього та низького рівнів розвитку шкали «соціальна активність» не виявлено суттєвих змін ($p \geq 0,10$). Суттєвими ми можемо вважати зміни високого рівня розвитку шкали «соціальна активність» при $p=0,03$. Серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи не відбулося жодних змін показника середнього рівня розвитку шкали «соціальна активність». Зрушення інших вимірювальних

показників серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи не є суттєвими.

Такі результати свідчать про те, що усі групи виявилися достатньо активними – переважна більшість респондентів мають високий та середній рівень прояву активності. У процесі реалізації розвивальної програми респонденти визначили, що ефективність конфлікту досягається не за рахунок загальної активності особистості (вона за певних обставин може бути навіть шкідливою для неї), а за рахунок уміння та навичок використання продуктивних стратегій (співробітництва та компроміс).

Нами встановлено зміни «тактики діяти напролом» у конфлікті респондентів під впливом впровадження розвивальної програми та представлено в табл. 3.18.

Таблиця 3.18

Зміни особливостей використання респондентами «тактики діяти напролом» у конфлікті

№	Показник використання «тактики діяти напролом»	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Високий	18,2	8,2	5	1,33 ($p \geq 0,10$)	1,91 ($p = 0,02$)
2.	Середній	57,2	47,1	43,3	0,88 ($p \geq 0,10$)	1,26 ($p \geq 0,10$)
3.	Низький	24,6	44,7	51,7	1,86 ($p = 0,03$)	2,54 ($p \leq 0,01$)

Аналізуючи результати табл.3.18., ми можемо стверджувати, що серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи за показниками середнього та високого рівнів розвитку тактики діяти напролом не виявлено суттєвих змін ($p \geq 0,10$). Суттєвими ми можемо вважати зміни низького рівня розвитку тактики діяти напролом при $p = 0,03$. Серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи не відбулося суттєвих змін показників середнього рівня розвитку тактики діяти напролом ($p \geq 0,10$). Зрушення низького рівня розвитку тактики діяти напролом виявилися суттєвими ($p \leq 0,01$). Також, суттєвими ми можемо вважати зміни високого

рівня розвитку тактики діяти напролом серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи при $p=0,02$.

Графічно, вище представлені результати, відображені на рис. 3.18.

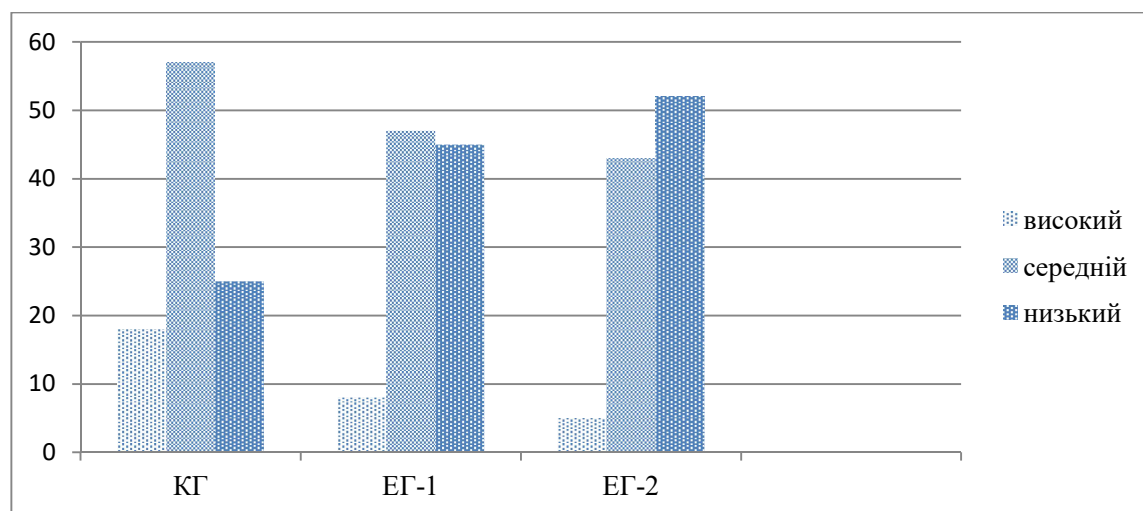


Рис. 3.18 Зміни особливостей використання респондентами «тактики діяти напролом» у конфлікті

Як бачимо, загальна тенденція до використання «тактики діяти напролом» знизилась за рахунок того, що саме на такий ефект і була направлена розвивальна програма (і в теоретичному і в практичному її компонентах, але практичний компонент програми виявився більш дієвим).

Ми виявили певні зміни «тактики уникання конфлікту» у конфлікті респондентів під впливом впровадження розвивальної програми. Результати представлено в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

Зміни особливостей використання респондентами «тактики уникання конфлікту» у конфлікті

№	Показник використання «тактики діяти напролом»	КГ % значення	ЕГ-1 % значення	ЕГ-2 % значення	φ (1) ρ	φ (2) ρ
1.	Високий	55,1	26,3	7	2,64 ($p \leq 0,01$)	5,13 ($p \leq 0,01$)
2.	Середній	32,1	66,1	74,1	3,05 ($p \leq 0,01$)	3,91 ($p \leq 0,01$)
3.	Низький	12,8	7,6	18,9	0,72 ($p \geq 0,10$)	0,74 ($p \geq 0,10$)

На рисунку 3.19. у графічному вигляді представлено результати, що наведені у таблиці 3.19.

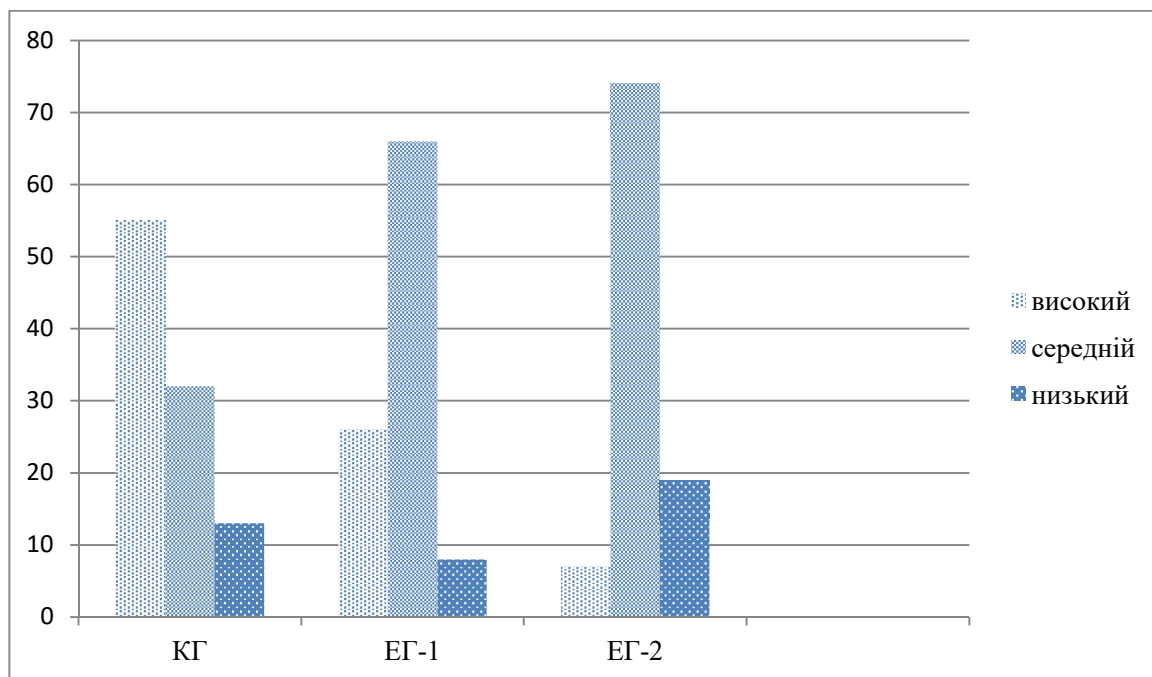


Рис. 3.19 Зміни особливостей використання респондентами «тактики уникання конфлікту» у конфлікті

Як видно з табл.3.19. та рис.3.19., серед учасників експериментальної групи № 1 та контрольної групи за показниками середнього та високого рівнів розвитку тактики уникання конфліктів виявлено суттєві змін ($p \leq 0,01$). Не відбулося суттєвих змін показника низького рівня розвитку тактики уникання конфліктів серед учасників вищезазначених груп ($p \geq 0,10$). Серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи не відбулося суттєвих змін показника низького рівня розвитку тактики уникання конфліктів ($p \geq 0,10$). Зрушення середнього рівня розвитку тактики уникання конфліктів виявилися суттєвими ($p \leq 0,01$). Також, суттєвими ми можемо вважати зміни високого рівня розвитку тактики діяти напролом серед учасників експериментальної групи № 2 та контрольної групи при $p = 0,017$.

Отриманий результат, підтверджує вище представлені результати та свідчить про те, що респонденти змогли усвідомити важливість конструктивного вирішення конфліктної ситуації. Вони зрозуміли, що

уникнення конфлікту, або його загострення (при відстоюванні власної позиції) не є дієвими стратегіями поведінки у конфлікті. Лише знаходження спільного рішення шляхом розширення альтернативних способів вирішення ситуації, що склалася та враховуючи точку зору та побреби опонента, можна продуктивно та ефективно вирішити конфлікт та попередити виникнення інших критичних ситуацій.

Узагальнюючи вище представлені результати формувального експерименту, ми можемо засвідчити зміни усіх вимірювальних показників конфліктологічної компетентності серед учасників експериментальної групи № 1 та експериментальної групи № 2 у порівнянні з представниками контрольної групи, де зрушення, котрі фіксувалися були малопомітними та не досить значними. Також, слід звернути увагу на те, що серед учасників експериментальної групи № 2 ми зафіксували більш суттєві зрушення вимірювальних показників, ніж в учасників експериментальної групи № 1. Це дає нам змогу говорити про дієвість запропонованої розвивальної програми.

Висновки до третього розділу

Відповідно до результатів формувального етапу дослідження, ми можемо зробити наступні висновки.

1. Встановлено, що основними принципами формування та розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів є: принцип суб'єкт-суб'єктного підходу, принцип самодіагностики розвитку рефлексивних здібностей, принцип зворотного зв'язку, принцип доброзичливої атмосфери. До форм формування та розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів відносяться: індивідуальні (індивідуальні консультації та заняття) та групові (практичні заняття, лекції) форми роботи. Формуванню та розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів сприяють наступні методи навчання: діалогічно-дискусійні, ситуаційні, ігрові.

2. Представлено концептуальну модель розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Дана модель реалізована у межах формувального експерименту за рахунок теоретично обґрунтованої та розробленої програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Метою даної програми є розвиток та підвищення рівня конфліктологічної компетентності за наступними критеріями: комунікативно-організаційний, діяльнісний, суб'єктивно-особистісний, результативно-конгнітивний шляхом розвитку здатності до рефлексії та емпатії, здатності до розуміння емоцій та їх управління (як власних, так і інших людей), здатності до асертивної поведінки. Програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів складається з двох частин: факультативного спецкурсу «Конфліктологічна компетентність» та тренінг курсу «Конфліктологічна компетентність вчителя». Обидві частини направлені на розвиток конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, проте відрізняються методами реалізації. У першій частині активно застосовуються діалогічно-дискусійні та ситуаційні методи, а у другій – ігрові методи.

3. За результатами формувального експерименту зафіксовано зміни усіх

вимірювальних показників, що складають критерії конфліктологічної компетентності, серед учасників експериментальної групи № 1 та експериментальної групи № 2 у порівнянні з представниками контрольної групи, де зрушення, котрі фіксувалися були малопомітними та незначущими. Також, слід звернути увагу на те, що серед учасників експериментальної групи № 2 зафіксовано більш суттєві зрушення вимірювальних показників, ніж в учасників експериментальної групи № 1. Це дає нам змогу говорити про дієвість запропонованої розвивальної програми.

4. Виявлено, що у межах комунікативно-організаційного критерію відбулося зростання таких його показників, як: загальний рівень комунікативної інтерактивності 8,37 ($p \leq 0,01$), рівень взаєморозуміння 4,17 ($p \leq 0,01$) та взаємовпливу 2,79 ($p \leq 0,01$), а також зниження загального рівня «перешкод» у встановленні емоційних контактів 3,18 ($p \leq 0,01$); діяльнісного критерію – зниження рівня «тактики діяти напролом» 2,54 ($p \leq 0,01$); суб'єктивно-особистісного – зниження рівня конфліктності 2,56 ($p \leq 0,01$); результативно-когнітивного – підвищення рівня комфорту під час використання співробітництва як тактики поведінки у конфлікті 2,57 ($p \leq 0,01$).

5. Досягнуто статистично значущих змін у використанні стратегій поведінки у конфлікті. До експериментального втручання переважаючими стратегіями поведінки у конфлікті серед респондентів були наполегливість (боротьба), пристосування та уникнення, а після реалізації розвивально-корекційної програми – співробітництво та компроміс. Незначні зрушення, які нами зафіксовані, мають місце на існування та можуть бути пояснені тим, що процес розвитку конфліктологічної компетентності є довготривалим. Тобто, здобуті знання та навички під час прослуховування лекцій та тренінгових занять повинні бути підкріплені практичним досвідом особистості. Для успішного процесу розвитку конфліктологічної компетентності важливим є усвідомлення конфліктної поведінки та можливість її передбачення та попередження на що і було спрямовано

програму розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

6. Доведено ефективність формувального впливу здійсненого у процесі лекційних, практичних та тренінгових занять. Результати апробації програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів показали розвиток у студентів: здатності розуміти та реалізовувати власні емоції та емоції інших людей; навичок асертивної поведінки, як найекологічнішої стратегії поведінки в конфлікті; здатності до безконфліктно спілкування. Вказані зміни є важливим ресурсом особистості та сприятливою умовою формування конфліктологічної компетентності майбутнього учителя. Таким чином, ми стверджуємо, що серед учасників програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів зафіксовано підвищення рівня конфліктологічної компетентності, так і окремих її компонентів.

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено та емпірично досліджено проблему розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, з'ясовано психологічні особливості та структурні компоненти конфліктологічної компетентності, визначено показники та критерії сформованості конфліктологічної компетентності, виявлено зв'язок конфліктологічної компетентності майбутнього учителя з його емоційним інтелектом та асертивної поведінкою, розроблено та апробовано програму розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

1. Здійснено теоретичний аналіз науково-методичних джерел, який засвідчив що поняття конфлікту є міждисциплінарним, складним та багатоаспектним явищем. Конфлікт є протиріччям, зіткненням цінностей, що призводить до порушення взаємодії та комунікації. Встановлено, що в міжособистісній взаємодії існують конфліктогени та синтони (слова та дії), які сприяють або виникненню та загостренню конфлікту, або конструктивному та безконфліктному вирішенню ситуації, що склалася. Конфлікт може виконувати як позитивні, так і негативні функції. Виявлено зв'язок між специфікою поведінки особистості у конфлікті та її психологічними властивостями.

2. З'ясовано, що особливого значення конфлікти набувають в освітянській сфері. Найголовнішими причинами педагогічних конфліктів є: події у державі, суспільстві, які прямо або опосередковано впливають на діяльність педагогічного колективу; недосконалість навчально-виховного процесу, нерівномірний або несправедливий розподіл навчального навантаження, недостатнє оснащення навчальних кабінетів, застаріле технологічне забезпечення, порушення трудового законодавства, часта зміна керівництва, розподілом ресурсів (виплата заробітної плати); задоволеності потреб конкретної особистості; індивідуально-психологічні властивості учасників; низька культура спілкування; гендерні та вікові відмінності. Специфіка педагогічних конфліктів у порівнянні з іншими конфліктами, які

виникають у міжособистісній взаємодії, полягає у: жорсткій конкуренції; падінні престижу педагогічної професії у суспільстві; негативних наслідках, котрі проявляються у результатах навчання; різниці у соціальному статусі (учитель – учень); різниці в життєвому досвіді учасників; високій емоційності; «педагогічному стереотипі»; високою особистісною тривожністю педагога. Доведено, що серед головних якостей майбутнього учителя важливого значення набуває сформована конфліктологічна компетентність, яка є складовою його професійної компетентності та визначається як інтегративна здатність педагога використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поводження у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій.

3. Встановлено, що конфліктологічна компетентність майбутнього учителя має наступні структурні компоненти: когнітивний (знання про конфлікт та шляхи його подолання); особистісний (цінності, інтереси, потреби, настанови); емоційно-мотиваційний (емоційний інтелект, мотиви поведінки); регулятивно-поведінковий (стиль поведінки у конфлікті, асертивна поведінка). Критеріями, що визначають конфліктологічну компетентність майбутнього учителя є: комунікативно-організаційний, діяльнісних, суб'єктивно-особистісний, регулятивно-когнітивний. Повнота прояву кожного із цих критеріїв визначає рівень сформованості конфліктологічної компетентності. У процесі міжособистісної взаємодії конфліктологічна компетентність виконує наступні функції: мобілізаційну, ціннісну, інтегративну, інформаційну, прогностичну, рефлексивну та регулятивну.

4. Психологічними особливостями конфліктологічної компетентності майбутнього учителя виступають: знання про конфлікт, його види, функції та наслідки; розвиненість емоційного інтелекту; розвиненість асертивної поведінки; здатність до рефлексії та емпатії; здатність до самопізнання та самосприйняття; особистісна та соціальна зрілість.

5. Виявлено, що серед опитаних респондентів не має осіб, які б не мали

«перешкод» у встановленні емоційних контактів. Серед найбільш виражених «перешкод» у встановленні емоційних контактів виявилися: неадекватний прояв емоцій; невміння дозувати та керувати емоціями; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; небажання зближуватися з людьми на емоційній основі. Визначено, що серед 40,8% респондентів переважає агресія як домінуюча стратегія психологічного захисту суб'єктивної реальності особистості. Загалом, загальний показник конфліктності особистості, у наших респондентів виявився не високим (45,8% - низький рівень, 51,7% - середній рівень, 2,5% - високий). Такий результат є свідченням того, що учасники дослідження характеризуються досить тактовним ставленням до людей. У взаємодії з іншими людьми вони можуть поводитися досить відсторонено та інколи навіть – ізольовано. У конфліктній ситуації зовнішні фактори відіграють дуже важливу роль для них. З'ясовано, що респонденти найчастіше використовують наполегливість (38,3%) у якості провідної стратегії поведінки у конфлікті. Проте, найкраще себе почувають використовуючи стратегію уникнення конфлікту (40%), а найменший показник комфорту зафіксований за стратегіями компромісу (11,7%) та співробітництва (8,3%). Не зафіксовано вираженість якоїсь найбільш ефективної стратегії поведінки у конфлікті. Це пов'язано з тим, що у різних ситуаціях ефективними можуть виявитися зовсім різні стратегії конфліктної взаємодії. Діагностовано високий рівень орієнтації на соціальну автономність (91,7%), який підкреслює нашу думку стосовно того, що опитані нами респонденти мають недостатньо сформовану конфліктологічну компетентність. Для них досить значущою є особистісна позиція у спільних діях та організації або участь у спільній діяльності.

6. За допомогою непараметричного критерію Пірсона підтверджено достовірність отриманих діагностичних результатів. Встановлено, що загальний низький рівень конфліктності у вибірці визначається за рахунок стратегії і тактики уникнення конфліктних ситуацій, а не за рахунок керування даними ситуаціями. Таким чином, у учасників нашого

дослідження не усі показники та критерії конфліктологічної компетентності є сформованими.

7. Розроблено концептуальну модель та апробовано програму розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Базовими складовими концептуальної моделі є: принципами (принцип суб'єкт-суб'єктного підходу, принцип самодіагностики розвитку рефлексивних здібностей, принцип зворотного зв'язку, принцип доброзичливої атмосфери); форми (індивідуальні (індивідуальні консультації та заняття) та групові (практичні заняття, лекції) форми та методи (діалогічно-дискусійні, ситуаційні, ігрові) формування та розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

8. Програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів складається з двох частин: факультативного спецкурсу «Конфліктологічна компетентність» та тренінг курсу «Конфліктологічна компетентність вчителя». Метою програми розвитку конфліктологічної компетентності є розвиток та підвищення рівня конфліктологічної компетентності за наступними критеріями: комунікативно-організаційний, діяльнісний, суб'єктивно-особистісний, результативно-конгнітивний шляхом розвитку здатності до рефлексії та емпатії, здатності до розуміння емоцій та їх управління (як власних, так і інших людей), здатності до асертивної поведінки. Обидві частини направлені на розвиток конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, проте відрізняються методами реалізації. У першій частині активно застосовуються діалогічно-дискусійні та ситуаційні методи, а у другій – ігрові методи.

9. За результатами формувального експерименту зафіксовано зміни усіх вимірювальних показників, що складають критерії конфліктологічної компетентності, серед учасників експериментальної групи № 1 та експериментальної групи № 2 у порівнянні з представниками контрольної групи. Також, слід звернути увагу на те, що серед учасників експериментальної групи № 2 ми зафіксували більш суттєві зрушення

вимірювальних показників, ніж в учасників експериментальної групи № 1. Це дає нам змогу говорити про дієвість запропонованої розвивальної програми. Виявлено, що у межах комунікативно-організаційного критерію відбулося зростання таких його показників, як: загальний рівень комунікативної інтерактивності 8,37 ($p \leq 0,01$), рівень взаєморозуміння 4,17 ($p \leq 0,01$) та взаємовпливу 2,79 ($p \leq 0,01$), а також зниження загального рівня «перешкод» у встановленні емоційних контактів 3,18 ($p \leq 0,01$); діяльнісного критерію – зниження рівня «тактики діяти напролом» 2,54 ($p \leq 0,01$); суб'єктивно-особистісного – зниження рівня конфліктності 2,56 ($p \leq 0,01$); результативно-когнітивного – підвищення рівня комфорту під час використання співробітництва як тактики поведінки у конфлікті 2,57 ($p \leq 0,01$). Досягнуто статистично значущих змін у використанні стратегій поведінки у конфлікті. До експериментального втручання переважаючими стратегіями поведінки у конфлікті серед респондентів були наполегливість (боротьба), пристосування та уникнення, а після реалізації розвивальної програми – співробітництво та компроміс. Незначні зрушення, які нами зафіксовані, мають місце на існування та можуть бути пояснені тим, що процес розвитку конфліктологічної компетентності є довготривалим. Тобто, здобуті знання та навички під час прослуховування лекцій та тренінгових занять повинні бути підкріплені практичним досвідом особистості.

10. Доведено ефективність формувального впливу здійсненого у процесі лекційних, практичних та тренінгових занять. Результати апробації програми розвитку конфліктологічної компетентності показали розвиток у студентів: здатності розуміти та реалізовувати власні емоції та емоції інших людей; навичок асертивної поведінки, як найекологічнішої стратегії поведінки в конфлікті; здатності до безконфліктно спілкування. Вказані зміни є важливим ресурсом особистості та сприятливою умовою формування конфліктологічної компетентності майбутнього учителя. Серед учасників реалізації програми розвитку конфліктологічної компетентності зафіксовано підвищення рівня конфліктологічної компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Актуальними в умовах сьогодення і такими, що потребують розв'язання, вважаємо: ґрунтовне дослідження психологічних чинників та механізмів розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів; вивчення значення індивідуально-психологічних властивостей, характеристик особистості у процесі формування конфліктологічної компетентності; обґрунтування процесу розвитку конфліктологічної компетентності з позиції психології часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалова О. И., Исакова О. Ю. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе: науч. Журнал / Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 12. С. 50-55.
2. Аймедов К. В., Сердюк Н. М. Застосування інноваційних технологій навчання у системі вищої освіти: наук. журнал / «Молодий вчений». 2015. № 2 (17). С. 8-10.
3. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості // Акмеологія – наука ХХІ століття: матеріали ІІІ міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. В. О. Огнев'юка. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17-22.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. Підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
5. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 688 с.
6. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 264 с.
7. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 591 с.
8. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 526 с.
9. Баныкина С. В. Конфликтологическая компетентность педагога. Астрахань, 2009. 149 с.
10. Башкин М. В. Конфликтная компетентность личности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05, 19.00.01. Ярославль, 2009. 242 с.
11. Безпалько О. В., Савич Ж. В. Спілкуємось та діємо: навч.-метод. посіб. Київ: Навч. книга, 2002. 112 с.
12. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Социокультурное информационное пространство образования в контексте проблемы формирования

- личности / Вестник Тюменского государственного университета. 2010. № 5. С. 11-17.
13. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2009. 336 с.
 14. Берестова А. Інноваційні технології та методи навчання у професійній освіті. URL: <http://nadoest.com/innovacijni-tehnologiyi-ta-metodi-navchannya-u-profesijnij-osv>. (дата звернення 13.05.2016)
 15. Берсенева Н. В. Практика формирования профессиональных компетенций на основе динамического метода моделирования и анализа конфликта: Электронный научно-практический журнал «Психология, социология и педагогика». 2015. №10. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/10/5980>. (дата звернення 01.10.2018).
 16. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України // Право та інноваційне суспільство. 2015. №1 (4). С. 27-33.
 17. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи/за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: Вид-во К.І.С., 2004. С. 47–53.
 18. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте: учеб. пособ. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 224 с.
 19. Боднар А. Я. Формування конфліктологічних компетентностей у студентів ВНЗ в процесі фахової підготовки. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12916/Bodnar_Formuvannia_konfliktolohichnoi_kompetentnosti_studentiv_VNZ_u_fakhovii_pidhotovtsi.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
 20. Боднар Э. Л., Бауэр Е. Я. Исследование психологической предрасположенности личности к конфликтам // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 8. Екатеринбург, 2009. С. 15–23.

21. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2009. 278 с.
22. Болтунова Г. М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Межвуз. сб. науч. тр. Ишим, 1994. С. 65–67.
23. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
24. Борщ Ж. Андрогогічний підхід до підготовки майбутнього вчителя. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1212/1/Borshch.pdf>. (дата звернення 11.04.2012).
25. Браніцька Т. Р. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери в Росії // Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. №4. С. 24-30.
26. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах: автореф. дисертації ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.
27. Василенко О. В. Організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання вищих навчальних закладів юридичного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Наук. світ, 2008. 22 с.
28. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 174 с.
29. Василькова Т. А. Основы андрагогики: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2016. 256 с.
30. Васянина О. Л. Об условиях формирования конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза при работе с иностранными военнослужащими // Образование и саморазвитие. 2015. №4 (46). С.66-69.
31. Веряев А. А., Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к

- проблемі // Педагог. наука, технологія і практика / [БГПУ і др.]. Барнаул, 1998. № 2. С. 23-31.
32. Віднічук М. А., Гавлітіна Т. М. Погляд на шляхи вирішення проблеми компетентнісного підходу в освіті // Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 5-6 листоп. 2008 р./за ред. О. В. Сухомлинської Донецьк: Каштан, 2008. Т. 4. С. 112-114.
 33. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделювання науково-дослідної роботи студентів // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія/за ред. О. А. Дубаченюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. С.268-278.
 34. Власова О. І., Ващенко І.В., Данилюк І.В., Щербина В.Л. Досвід міждисциплінарного дослідження розвитку цілісної особистості в контексті соціальних змін / Психологія і особистість. № 2 (10) Ч. 1. П.: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2016. С. 116-127.
 35. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром вигорання: Диагностика и профилактика: практ. пособ. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 343 с.
 36. Волченко Л. П. Особливості формування конфліктологічної компетентності особистості в умовах сучасної школи. URL: http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1626/1/%D0%A1%D1%82_Volchenko_09_2017.pdf.
 37. Вошколуп Г. Ю. Технологія формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.
URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_3/8.pdf.
 38. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник

- наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/за ред. С.Д. Максименка. К., 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74-82.
39. Галиця І., Галиця О. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів // Вища школа. 2011. № 1. С. 104-107.
 40. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. К.: Києво-Могилянська академія, 2010. 222 с.
 41. Гнатышина Е. А. Педагогическое проектирование подготовки педагогов профессионального обучения // Педагогическое образование и наука. 2008. №2. С. 22–28.
 42. Гончаров А. В. Изучение влияния самоотношения студентов на выбор стиля поведения в конфликтном взаимодействии // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. Вып. 4 (51). С. 233–238.
 43. Горбатюк О. Критерії визначення рівня педагогічної майстерності умовах переходу на стандарти компетентісної освіти // Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 21. С. 45-49.
 44. Горбенко О. Наукові підходи щодо сутності феномена «компетентність» // Педагогічна освіта: Теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 21. С. 50-54.
 45. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти НАПН України. К., 2001. 45 с.
 46. Гришина Н. В. Психология конфликта. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 576 с.

47. Гришина Н. В. Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05. Ленинград, 1978. 207 с.
48. Гришина Н. В. Нарушение этических норм межличностного взаимодействия: феномен «нечестной игры» // Общественные науки и современность, 2004. №2. С. 87-95.
49. Гришина Н. В. Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов // Московский психотерапевт. журнал. 1992. №2. С. 145-161.
50. Гришина Н. В. Опыт построения социально-психологической типологии производственных конфликтов // Психология – производству и воспитанию. Ленинград, 1977. С. 19-24.
51. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта / перевод с немецкого В. М. Степаненкова // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 142-147.
52. Дзюба Т. М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Полтава: ПОІППО. 2005. 64 с.
53. Дзяна О. С. Роль конфліктологічної компетентності у структурі конфліктологічної культури // Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика: збірник наукових праць I Всеукраїнського науково-методичного семінару. Хмельницький: Поліграфіст-2, 2011. 234 с.
54. Дойч М. Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы) // Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. 3-е издание, исправленное и дополненное. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 384 с.

55. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2007. 27 с.
56. Доронина Н. Н. Организация учебного процесса в вузе с использованием активных методов обучения: методы обучения студентов в вузе // Социология образования. 2011. № 3. С. 31-38.
57. Дорохова А. В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетенции подростков: автореф. дис. к. пед. н. 13.00.01. Красноярск, 1999. 23 с.
58. Дринка З. З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Калининград, 2000. 20 с.
59. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 320 с.
60. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с франц., составл., вступ. ст. и примеч. А.Гофмана. 3-е издание, доп. и испр. М.: ТЕРРА - Книжный клуб, 2008. 400 с.
61. Ежак Е. В. Психологическое обеспечение профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования: дисс. на соиск. уч. степ. докт. псих. наук. 19.00.13. Ростов-на-Дону, 2017. 315 с.
62. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2009. 384 с.
63. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2011. 336 с.
64. Єрьоменко О. А. Конфліктологічні компетенції в системі «педагог-студент» // «Проблеми інженерно-педагогічної освіти». Харків, 2017, № 54-55. С. 65-71.
65. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии: учебник. Москва: Рос. пед. агентство, 1995. 184 с.

66. Зазыкин В. Г. Методические разработки по теме: Социально-психологический климат и проблема конфликтов в коллективе. Москва: «Стандарт», 2005. 82 с.
67. Зайцева К. І. Рівні сформованості конфліктологічної компетенції майбутніх учителів у розв'язанні конфліктів засобами акмеологічного тренінгу і методика їх діагностики // Вісник: Наука і практика. URL: конференция.com.ua/pages/view/790.
68. Закон України «Про вищу освіту» від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII // Офіц.вісн. України. 2014. № 63. С. 17-28
69. Закон України «Про інноваційну діяльність» // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002. N 36, ст. 266.
70. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2014. Вип. 49. С. 42-51.
71. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. Москва: Аспект-пресс, 1996. 317 с.
72. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
73. Земан Е. Ю. Тренинг как метод формирования конфликтологической культуры студентов-менеджеров // Культура народов Причерноморья. 2012. № 232. С. 239-242.
74. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов: Сокр. Пер. с нем. / Науч. ред. и авт. предисл. А. Л. Журавлев. М.: Экономика, 2014. 234 с.
75. Зиммель Г. Человек как враг // Социологический журнал. 1994. № 2. С. 114-119.

76. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2000. 167 с.
77. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 368 с.
78. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 443 с.
79. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі: монографія // за заг. ред. В. П. Коцура; укладач О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: С. В. Карпук. 2008. С. 17–22.
80. Каппони В. Как делать все по-своему или Ассертивность – в жизнь. СПб.: Питер, 1995. 186 с.
81. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. К.: Міленіум, 2003. 40 с.
82. Карамушка Л. М., Терещенко К.В. Соціальна напруженість на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації: зв'язок з типами організаційної культури / Організаційна психологія. Економічна психологія. Т. 1. № 12. Київ: Ін-т психології АПН України, 2018. С. 57-68.
83. Китайська О. А. Професійна мобільність майбутнього вчителя іноземних мов як підґрунтя його конкурентоспроможності // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: зб. наукових праць / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відповідальний редактор) та ін. Вип. 2 (12). К.: НПУ, 2004. С. 28–31.
84. Климентьева О. С. Конфліктологічна компетентність як складова професіоналізму майбутніх правоохоронців // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. Вип. 51. С. 269-276.
85. Ковальчук В. А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-

- виховних систем // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубаченюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279-296.
86. Козер Л. Завершение конфликта // Социальный конфликт: современные исследования. Реферативный сборник / пер. Е. В. Якимова. Москва: ИНИОН, 1991. С. 27-35.
 87. Козич І. В. Виховання толерантності – основа формування конфліктологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: зб. статей. Вип. 8. Ч. 1. Ялта: РВВ КГУ, 2005. С. 179–185.
 88. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05. Запоріжжя, 2008. 254 с.
 89. Козич І. В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури // Вісник Запорізького університету. Серія Педагогічні науки. 2008. №1. С.110-118.
 90. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи // Вісник Запорізького національного університету. Серія Педагогічні науки: зб. наук. статей / гол. ред. Л. І. Міщик. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. С. 49–55.
 91. Колесник Н. Є. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів: наукове електронне періодичне видання. 2014. Вип. 5. С. 106-111.
 92. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / уклад.: Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

93. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: монографія / під наук. ред. Лозової О. М. Вінниця: Віндрук, 2014. 184 с.
94. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
95. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри / В. О. Огнев'юк [та ін.]. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 367 с.
96. Конфлікти – це норма життя. Тренінг для педагогів. URL: http://osvita-mvk.if.ua/content&content_id=1259.
97. Копняк Н. І., Красильник Т. В. Застосування інноваційних технологій в навчальному процесі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2000. С. 379-380.
98. Коробкова, Т. А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации. Н. Новгород: Изд. ВПИ, 2000. 150 с.
99. Корытченкова Н. И., Михайлова В. П., Шпилева Е. Б. Стили взаимоотношений старшеклассников в зависимости от темперамента и ведущих акцентуаций характера // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ун-та, 1997. С. 26–31.
100. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: автореф. дис... канд. пед.: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2005. 20 с.
101. Котлова Л. О. Конфліктологічна компетентність в системі безперервної освіти // Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад: зб. наук. праць матеріалів III Всеукраїнської

- науково-практичної конференції, 27 квітня 2017 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н. П. Муранова. К.: НАУ, 2018. С. 130-133
102. Котлова Л. О. Конфліктологічна компетентність у професійному становленні особистості // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: тези доп. IX між нар. наук.-прак. конференції (Хмельницький, 9-10 листопада 2017 р.) / ред. кол.: Н. Г. Ничкало, М. Є. Скиба, В. О. Радкевич. Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 116-117.
 103. Котлова Л. О. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх практичних психологів // Практична психологія освіти XXI ст.: проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 20-21 травня 2014 р.); МОН України, Уманський ДПУ імені Павла Тичини. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. С. 180–184.
 104. Кремень В. Г. Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія. К.: Педагогічна думка, 2008. С. 9-48.
 105. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: СПбГУ, 1993. 63 с.
 106. Курганська Л.О. Асертивна поведінка вчителя як засіб забезпечення конструктивної взаємодії з учнями // Нова пед. думка. 2009. № 3. С. 42–44.
 107. Кушнірук Т. Д. Подолання конфліктності серед педагогів. Соціально-педагогічний аспект // Практична психологія та соціальна робота. № 9. 1998. С. 38-43.
 108. Лазарева В. В. Психолого-педагогічні засади формування готовності до вирішення конфліктних ситуацій майбутніми дільничними інспекторами міліції // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. Херсон: РІПО, 2011. Вип. 12. Ч. 2. С.123–126.

109. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. Пер. с англ. И. Ю. Авидон. СПб.: Речь, 2000. 408 с.
110. Леонгард К. Акцентуированные личности. Пер. с нем. В. М. Лещинской. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544с.
111. Леонов Н. И. Конфликтология: Учебное пособие. 2-е изд. испр. и доп. Москва: Изд-во МПСИ, 2006. 232 с.
112. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 51-60.
113. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгу // Навчання і виховання обдарованої дитини. 2013. Вип.1. С.272-279. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_1_36.
114. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис... канд. пед. н.: 13.00.04 / Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 24 с.
115. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 29-36.
116. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. С. 6-11.
117. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Москва: Советская Педагогика, 1990. № 8. С. 82–88.

118. Марксистская концепция социального конфликта // Россия сегодня: гуманизация социально-экономических отношений. VI Марксовские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти проф. В. Д. Жукоцкого (г.Нижевартовск, 6 марта 2008 г.) / Отв. ред. З. Р. Жукоцкая, Е. С. Борзов. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. С. 57-61.
119. Марчук Л. М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів: дис... канд. психол. наук. 19.00.05. Київ, 2016. 225 с.
120. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / перевод с англ. А. М.Татлыбаевой. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.
121. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации / пер. с англ. В. В. Коробцова. М.: ИНФРА-М, 2009. 250 с.
122. Матяш-Заяц Л. П. Формування конфліктної компетентності майбутніх педагогів засобами психологічного тренінгу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «психологічний тренінг у мистецтві, культурі, освіті» 8-9 жовтня, 2010 р. URL: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FCultureArts/ChairCultural/Conferences/CONFERENCE.aspx?lang=ru>.
123. Міляєва В. Р., Лебідь Н. К., Бреус Ю. В. Розвиток потенціалу особистості в умовах сучасного освітнього середовища // Вісник Одеського національного університету. Одеса, 2013. Т. 18, Вип. 3: Психологія. С. 117 – 126.
124. Міляєва В. Р., Лебідь Н. К., Бреус Ю. В. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості» // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С.

- Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. Вип. 20. С. 405 – 415.
125. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник. 2-ге вид. виправ. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
 126. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 5-е изд., испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 200 с.
 127. Мухіна Л. М. Конфліктологічна компетентність як чинник розвитку професійної компетентності викладача // Формування компетенцій майбутнього фахівця як умова його професійної успішності та особистісного розвитку: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Наука. Студенство. Сучасність.»], (Миколаїв, 21-22 травня 2015 року) / Миколаївський державний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. С. 417- 419.
 128. Мухіна Л. М. Механізми й засоби формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Вип. 1. Том 2. 2017. С. 92-97.
 129. Мухіна Л. М. Проблема емоційного вигорання співробітників кримінально-виконавчої системи // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за наук. ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. С. 135-140.
 130. Мухіна Л. М. Психологічні особливості конфліктологічної компетентності осіб з особливими потребами // Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми: матеріали тринадцятої Міжнародної науково-практичної

- конференції, (Київ, 16 березня 2018 року) / Національна академія педагогічних наук України. Київ: НАПН України, 2018.
131. Мухіна Л. М. Роль біологічного фактору у формуванні конфліктологічної компетентності // Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Миколаїв: ІЛІОН, 2018. С. 153-154.
 132. Мухіна Л. М. Структура конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за наук. ред. Н. О. Євдокимової. № 1 (16), травень 2016. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. С. 142-146.
 133. Мухіна Л. М. Теоретико-методологічні підходи до розгляду поняття конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності викладача // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Київ: Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка, 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 328-339.
 134. Мухіна Л. М., Степанюк Л. С. Теоретико-методологічні підходи до формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів // Інсайт: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І. В. Шапошникова, О. Є. Блинова та ін. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2017. Випуск 14. С. 164-167.
 135. Мухіна Л. М. Теоретичний огляд наукових підходів до формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів // Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи, 21-22 травня 2017 року: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди святкування 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у Київському національному університеті імені

- Тараса Шевченка та Дня психолога / за ред. І. В. Данилюка. К.: Логос, 2017. С. 182-184.
136. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колект. монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
 137. Немкова А. Б. Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2008. 201 с.
 138. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: Вища школа, 2003. 126 с.
 139. Овадюк О. Аналіз андрогогічних підходів неперервного навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2013_1.2_32.pdf.
 140. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С, 2004. С. 5-15.
 141. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: навчальний посібник. Чернівці: Книги – XXI, 2010. 528 с.
 142. Орлова О. А. Андрагогический аспект подготовки учителя в системе последипломного образования // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. № 4 (11). 2012. С. 216-219.
 143. Орлянський В. С. Конфліктологія: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 160 с.

144. Основи наукових досліджень: конспект лекцій / укладач Е. В. Колісніченко. Суми: Сумський державний університет, 2012. 83 с.
145. Перепелюк Т. Д., Ільченко І. С. Організація і методика соціально-психологічних тренінгів: навчальний підручник. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2014. 255 с.
146. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии: хрестоматия. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 126–143.
147. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник Москов. ун-та. Сер. 14. Психология. Москва: Изд-во МГУ, 1997. № 4. С. 41–44.
148. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. Москва: Смысл, 2007. 387 с.
149. Пірен М.І. Конфліктологія: підручник. Київ: МАУП, 2007. 360 с.
150. Пов'якель Н. І. Психологічна експертиза конфліктів як напрям професійної діяльності практичного психолога // Психологія: зб. наук. пр. Вип. 1 (4). Київ: НПУ, 1999. С. 49–54.
151. Подоляк Н. М. Асертивність як необхідна умова ефективної діяльності педагога / Zbior raportow naukowych «Postkry w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwizac». Warszawa, 2012. С. 20–25.
152. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: Учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.
153. Профессиональная компетентность руководителя: умение управлять конфликтами: учеб. пособие / Е. М. Ботвина [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск; Новосибирск: Сиб. хронограф, 1999. 250 с.
154. Профілактика конфліктів в педагогічному колективі ДНЗ. Програма тренінгових занять / Укл. І. В. Заброцька. Чернівці: ДНЗ № 10 «Попелюшка», 2012. 34 с.

155. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 2003. 672 с.
156. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления: хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого / сост. А. П. Зинченко и др. М.: Альпина Паблишер, 2012. 263 с.
157. Радчук Г. К. Становлення асертивності студентів як чинник попередження професійного вигорання у майбутніх фахівців // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія. 2016. Випуск 1. С. 189-195.
158. Рамендік Д. М. Тренінг особистісного зростання: Навчальний посібник. Москва: ФОРУМ:ИНФРА-М, 2007. 176 с.
159. Романов С. В. Процесс формирования конфликтологической компетентности будущего педагога в целостном учебно-воспитательном процессе вуза // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. №6 (33). С. 56-61. URL: www.grani.vspu.ru.
160. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 713 с.
161. Рудзевич І. Л. Психологічні особливості педагогічних конфліктів // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. Т. VI. Вип. 8. К., 2004. С. 271-278.
162. Рыбакова М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. Москва: Просвещение, 1991. 128 с.
163. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. Воскресенск: «Позитив», 2012. 218 с.
164. Савенкова І. І. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуальнотипологічних властивостей особистості з позиції

- психології часу // Гендер: сучасний стан та перспективи розвитку в українському суспільстві: збірник наукових праць II Міжнародної науково-практичної конференції. Випуск 9. Херсон, 2014. С.233-236.
165. Савицька О. В. Психологічний супровід професійного навчання як умова формування психологічної готовності до професійної діяльності // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 4. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 353-360.
 166. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография. Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
 167. Самсонова Н. В. Методологические основы конфликтологической подготовки будущего педагога // Педагогические проблемы становления субъективности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. Волгоград, 2002. С. 60-68.
 168. Сгонникова Е. М. Развитие конфликтологической компетентности будущих учителей: дис. на соиск. уч.степени канд. пед. наук. 13.00.08. Шадринск, 2010. 198 с.
 169. Семиченко В. А. Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів / Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. № 13. К.: «НАУ-друк», 2018. С. 145-151.
 170. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь». 2003. 250 с.
 171. Скотт Дж. Г. Конфликты и пути их преодоления. Киев: Внешторгиздат, 1991. 190 с.

172. Сорока І. А. Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу: дисс...кандидата психологічних наук. 19.00.10. Київ. 2015. 256 с.
173. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Лабунской. Москва: Гардарики, 1999. 395 с.
174. Спенсер Г. Основания социологии. Т.2. Санкт-Петербург: Типография В. Демакова, 1876. 496 с.
175. Степанова Н. В. Возможности формирования конфликтологической компетентности студентов факультета клинической психологии на базе дисциплин общепрофессионального цикла // Электронное научно-практическое периодическое издание «Экономика и социум». Выпуск №4 (23) (апрель, 2016). С. 716-720. URL: <http://www.iupr.ru>.
176. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації МІПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309с.
177. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. К.: Рад. шк., 1988. 304 с.
178. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. с. 20-26.
179. Тітаренко І. І. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків з громадськістю: дисертація ... канд. педаг. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 350 с.
180. Томчук М. І., Томчук С. М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: ТОВ «Віндрук», 2018, 200 с.
181. Томчук М. І., Томчук С. М. Психологічні особливості

- професійної самореалізації жінок-педагогів // Науковий вісник Херсон. Держ. Унів., Серія: Психологічні науки. Вип.4, Т.2, 2017. С.116-122.
182. Томчук М. І. Психологічні особливості підготовки сучасного фахівця // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24–25 квітня 2014 р.) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), О. В. Кулешова, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич, Л. Г. Параскевич] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. практ. психол. та педагог. Хмельницький: ХНУ, 2014. С. 59-61.
 183. Трубочкин В. П. Концептуальные смыслы конфликтной компетентности // Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов: матер. межведомств. науч.-практ. конф. (Москва, 8 июня 2004 г.); Акад. упр. МВД России. Москва, 2004. С. 331–335.
 184. Ульянова Т. Ю. Асертивні тенденції конфліктності // Наука і освіта. 2015. № 10. С. 200–206.
 185. Фатхутдінова О. В. Впровадження нових технологій в процесі підготовки спеціалістів правознавства // Гуманітар. вісн. Запоріз. держ. інж. акад. 2012. Вип. 48. С. 37.
 186. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Пролесєв О.К. та ін. Київ: Педагогічна думка, 2008. 472 с.
 187. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
 188. Філь С. С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів - майбутніх фахівців соціономічних професій

- // Наукові записки НаУКМА. 2011. Т. 123: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 20-24.
189. Філь С. С. Формування компетентності студентів університету у вирішенні конфліктів // Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Ін-т вищої освіти АПН України, 2010. С. 377-384.
 190. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций // Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х годов – середина 30-х годов XX в.). 2-е изд. / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1992. С. 207-243.
 191. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / перевод Э. М. Телятникова. Москва: АСТ, 2015. 618 с.
 192. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., стер. М.: Издательство Юрайт, 2018. 204 с.
 193. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Психология конфликта и переговоры. М.: Академия, 2007. 192 с.
 194. Христюк М. І. Конфліктологічна компетентність студентів як умова їх успішної адаптації на майбутніх робочих місцях // Ціннісні орієнтири студентства: особливості формування в сучасних умовах: програма та матеріали XVIII міжнар. студен. наук. конф., 16 квіт. 2011 р. / Нар. укр. акад. Харків, 2011. С. 110-111.
 195. Хорни К. Наши внутренние конфликты / пер. с англ. В. Старовойтова. Москва: Академический проект, 2007. 224 с.
 196. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая. Москва: «Глобус», 2001. 233 с.
 197. Цой Л. Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции. Москва: Кадровик, 2012. №3. С. 122-128.

198. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». Д.: НГУ, 2014. 120 с.
199. Шестоपालук О. В. Інноваційні моделі навчання в діяльності вищих навчальних закладів // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2013. №3. С. 118-124.
200. Щербакова О. И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: дисс... доктора психологических наук. 19.00.07. Москва, 2011. 395 с.
201. Энциклопедия глубинной психологии. Карл Густав Юнг и Альфред Адлер / пер. с нем.; под ред. А. М. Боковикова. М.: Когито-Центр, 2004. Т. 4. 588 с.
202. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. К.: КМ Академія, 2007 Т. 71. С. 3-8.
203. Ярослав Л. О. Конфліктологічна компетентність як предмет психологічного дослідження // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. 2009. № 1(25). С. 116-119.
204. Ярослав Л. О. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя // Вісник НТУ «КПІ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. 2010. №1(28). С. 140-144.
205. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

206. Arnold R. et al. Educating for a Change. Toronto: Between the Lines Press, 1991. 156 p.
207. Bar-On R. Emotional intelligence: An integral part of positive psychology // South African Journal of Psychology, 40(1). 2010 p. 54-62.
208. Boulding K. Conflict and Defence: A General Theory. N.Y. Harper & Row, 1963. 349 p.
209. Canadian manual to the Canadian Code of Ethics for Psychologists, 3d ed., ed. C. Sinclair and J. Pettifor, Canadian Psychological Association. 2001. 271 p.
210. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam books, 1995. 352 p.
211. Hamilton J., Seaman E., Gee S., Freeman H. Conflict – the unexpected gift: Making the most of disputes in the life and work. Bloomington: Universe. 2013. P.182-195.
212. Hanson J. Should your lips be zipped? How therapist self-disclosure and non-disclosure affects clients // Counselling and Psychotherapy Research. 2005. No. 5(2). P. 96-104.
213. Kelman H. C. Social-psychological dimensions of international conflict. Washington, DC: U.S. Institute of Peace Press. 2007. P. 5-19.
214. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.
215. Lazarus, A. A. Restrictive Draconian Views Must Be Vigorously Challenged // Professional Psychology: Research and Practice. 2007. No. 38. P. 405-406.
216. Lewin K. A Dynamic Theory of Personality. N.Y.-L.: McGraw Hill Book Company, 1935. 310 p.

217. Lieberman M. D. Reflective and reflexive judgment process: A social cognitive neuroscience approach. New York: Cambridge University Press. 2003. P. 44-67.
218. Liudmila Mukhina. The levels of formation of future teachers conflictological competence // Social and economic aspects of sustainable development of regions. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2018. P. 357-362.
219. Mayer B. The dynamics of conflicts. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. P. 33-66.
220. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotion intelligence: theory, findings, and implication // Psychological inquiry. 2004 Vol. 15, N 3 p. 197-215.
221. Mukhina L. M. Large biological cycle duration in patients with respiratory organs disorders // I. Savenkova, M. Didukh, I. Litvanenko, L. Mukhina // Eur J Gen Med 2018; 15 (5): 1/7-7/7; eXXX; ISSN: 13-04-3889; e ISSN: 1304-3897; URL: <https://doi.org/10.29333/ejgm/99826>.
222. Noor M., Brown R., Gonzalez R., Manzi J., Lewis C. On positive psychological outcomes: What helps groups with a history of conflict to forgive and reconcile with each other? Personality and Social Psychology / Bulletin, 34, P. 819-832.
223. Petrides K., Furnham A., Mavroveli S. Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. // Emotional intelligence: Knowns and unknowns. 2007. Vol. 4. Pp.151-166.
224. Plutchik R. Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution. Washington, DC: American Psychological Association, 2002. P.249-251.
225. Runde C. Developing Your Conflict Competence: A Hands-On Guide for Leaders, Managers, Facilitators, and Teams / C. Runde, T. Flanagan. San Francisco: Jossey-Bass., 2010. 280 p.

- 226. Salter A. Conditioned reflex therapy. New York: Creative Age Press. 1949. 359 p.
- 227. Savenkova I. I. Chronopsychological prognosing of psychosomatic disorders experience. Science Rise, 2, 2015. Pp. 87-90.
- 228. Thomas K. W. Conflict and Negotiation. Processes in Organizations /K. W. Thomas // Handbook of Industrial and Organizational Psychology. 1992. Vol. 3. Pp. 889-935.
- 229. Fiske S.T. What we know about bias and intergroup conflict, the problem of the century. Current Directions in Psychological Science, 11. 2002. P. 123-128.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Бланки психодіагностичних методик

Додаток А.1.

Опитувальник «Конфліктологічна компетентність викладача»

(метод незакінчених речень)

Шановні колеги!

Закінчить будь-ласка наведені речення. Правильних і неправильних відповідей немає.

Нас цікавить Ваша особиста думка.

1. Конфлікт це ...
2. Конфліктна ситуація це ...
3. Причинами виникнення конфліктів є ...
4. Відповідальність за виникнення конфліктної ситуації....
5. Позитивні наслідки конфлікту....
6. Негативними наслідками конфлікту є
7. Люди, в яких ніколи не виникають конфліктні ситуації... (Поясніть чому)
8. Людина «нетерпима», нетолерантна до інших, їхніх думок та поведінки
9. Люди, які не згодні зі мною....
10. Керувати власними емоціями....
11. Люди не вміють керувати емоціями, тому що....
12. Поведінка людини в конфліктній ситуації залежить...
13. Агресивні люди при розв'язанні конфліктів....
14. Пасивні люди при розв'язанні конфліктів....
15. Впевнені в собі (асертивні) люди при розв'язанні конфліктів...
16. Компроміс при розв'язанні конфліктів...
17. Досягти згоди при розв'язанні конфліктної ситуації можливо...
18. Досягти згоди при розв'язанні конфліктної ситуації неможливо...
19. Конфліктологічна компетентність....
20. Майбутньому викладачу вищої школи конфліктологічна компетентність....

Додаток А.2.

Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів (В.В. Бойко)

Інструкція для учасників: Читайте твердження і відповідайте на них «Так» чи «Ні»:

1. Зазвичай наприкінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома.
2. Трапляється так, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливе враження на партнерів (розгублююся, хвилююся, усамітнююсь, або, навпаки, багато розмовляю, іерезбуджуюся, поводжуся неприродно).
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
4. Мабуть, для оточуючих я занадто строгий.
5. В принципі, я проти того, щоб зображувати чемність, якщо тобі цього не хочеться.
6. Я зазвичай вмію приховувати від партнерів спалахи емоцій.
7. Часто у спілкуванні з колегами я міркую про щось своє.
8. Бувають випадки, коли я хочу виразити партнеру емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), але він цього не відчуває, не сприймає.
9. Найчастіше мої очі або вираз обличчя видають заклопотаність.
10. У діловому спілкуванні намагаюся не виявляти своїх симпатій до партнерів.
11. Всі мої неприємні переживання зазвичай видно па моєму обличчі.
12. Якщо я захоплююся розмовою, то міміка обличчя стає занадто виразною.
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий, стиснутий.
14. Зазвичай я перебуваю у стані нервового напруження.
15. Зазвичай я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися рукостисканням в діловій обстановці.
16. Іноді близькі люди зупиняють мене: «Розслаб м'язи обличчя, не скривлюй губи, не зморщуй лоба».
17. Розмовляючи, я занадто жестикулюю.
18. Зазвичай у повій ситуації мені складно бути розкутим, природним.
19. Мабуть, моє обличчя має сумний чи занепокоєний вигляд, хоча на душі спокійно.
20. Мені дещо важко дивитися в очі, спілкуючись з незнайомою людиною.
21. Якщо я захочу, то мені завжди вдається приховати свою ворожість до неприязної людини.
22. Мені часто буває чомусь весело без будь-якої причини.

23. Мені дуже просто зробити за своїм бажанням або на замовлення різні міміки обличчя: зобразити радість, сум, радіщі, переляк, відчай та ін.

24. Мені казали, що мій погляд важко витримати.

25. Мені щось заважає виражати теплоту, симпатію до людини, навіть якщо відчуваю це до неї.

Додаток А.3.

Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант Н. П. Фетіскіна)

Інструкція: За п'ятибальною системою оцініте особливості міжособистісної взаємодії у вашій групі: 5 - завжди; 4 - майже завжди; 3 - важко сказати; 2 - рідко; 1 - ніколи.

I Я добре розбираюся в людях.

Багато діляться зі мною своїми секретами.

Я добре знаю боку моїх друзів.

Я добре знаю смаки і звички членів своєї групи.

Прагну зрозуміти, що за людина поруч зі мною.

II Багато розуміють мене з півслова.

Я легко знаходжу спільну мову з оточуючими.

Зазвичай я легко вгадую, в якому настрої мої друзі.

Мої ідеї позитивно оцінюються оточуючими.

Прагну до того, щоб інші завжди легко і швидко могли зрозуміти мене.

III Я легко можу переконати в чомусь іншої людини.

Я часто керую роботою моїх друзів.

Часто навколишні переходять на мою сторону.

Я легко можу розташувати до відвертості.

Мої однолітки поділяють багато мої захоплення.

IV У прийнятті рішень я покладаюся лише на себе.

Я дорожу не тільки цінностями групи, а й своєю думкою і ставленням до чого-небудь.

Я завжди роблю те, що відповідає моїм переконанням.

У конфлікті я завжди намагаюся аргументувати свою позицію.

Мої вчинки мало залежать від думки оточуючих.

Я майже ніколи не відступаю від своїх планів.

V Я конфлікти з оточуючими дуже рідко.

При виробленні ставлення до будь-кому я враховую думку оточуючих.

Якщо оточуючі не згодні зі мною, я готовий переглянути свою точку зору.

Думка оточуючих мене однолітків є для мене дуже важливим.

Приймаючи важливі рішення, я завжди раджуся зі статусними людьми,

VI Намагаюся точно і швидко виконувати різні завдання.

Переживаю свої промахи і помилки, пов'язані з соціальною діяльністю.

Успіх чи невдачі мого класу хвилюють мене не менше, ніж власні досягнення та успіхи.

Участь у соціальній діяльності є для мене важливим і необхідним.

Я вважаю, що досягти помітних результатів я можу тільки при взаємодії з іншими людьми.

Додаток А.4.

Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В. В. Бойком

Інструкція: Відповідаючи на запитання, виберіть відповідь, яка найбільше Вам підходить:

1. *Знаючи себе, Ви можете сказати:*

- а) я скоріше людина миролюбна, покладлива;
- б) я людина гнучка, здатна оминати загострені ситуації, уникати конфліктів;
- в) я скоріше людина, що йде прямо напростець, безкомпромісна, категорична.

2. *Коли Ви подумки з'ясовуєте стосунки з тим, хто Вас образив, то найчастіше:*

- а) шукаєте спосіб примирення;
- б) обмірковуєте спосіб не мати з ним справ;
- а) міркуєте про те, як його покарати чи «поставити на місце».

3. *У спірній ситуації, коли партнер абсолютно не намагається або не хоче вас зрозуміти, Ви скоріше за все:*

- а) будете спокійно домагатись того, щоб він Вас зрозумів;
- б) будете намагатися завершити спілкування з ним;
- а) будете роздратовуватися, ображатися чи сердитися.

4. *Якщо, захищаючи свої інтереси, Ви відчули, що можете посваритися з хорошою*

людиною, то:

- а) підете па значні поступки, компроміси;
- б) відступите від своїх домагань;
- в) будете відстоювати свої інтереси.

5. *В ситуації, де Вас намагаються образити чи принизити, Ви скоріше за все:*

- а) будете намагатися набратися терпіння і довести справу до кінця;
- б) дипломатичним шляхом уникнете від контактів;
- в) дасте гідну відсіч.

6. *У взаємодії з владним і водночас несправедливим керівником Ви:*

- а) зможете співпрацювати заради справи;
- б) будете намагатися якнайменше контактувати з ним;
- в) будете чинити опір його стилю, активно захищаючи свої інтереси.

7. *Якщо вирішення питання залежить тільки від Вас, але партнер зачепив вашу самолюбність, то Ви:* а) підете йому назустріч;

- б) уникнете конкретного рішення;
- в) вирішите питання не па користь партнера.

8. *Якщо хтось із друзів час від часу дозволятиме собі образливі випадки на вашу адресу, Ви :* а) не станете надавати цьому особливого значення;

- б) будете намагатися обмежити або припинити контакти;
- в) кожного разу дасте гідну відсіч.

9. *Якщо у партнера є претензії до Вас і він при цьому роздратований, то Ви:*

- а) спочатку заспокоєте його, а потім зреагуєте на претензії;
- б) уникнете з'ясування стосунків з партнером в такому стані;
- в) поставите його на місце чи будете переривати його репліки.

10. *Якщо хтось із колег почне розповідати про всілякі негарні чутки-плітки, що кажуть про Вас інші, Ви:* а) тактовно вислухаєте його до кінця;

- б) залишите поза увагою;
- в) обірвете розповідь па півслові.

11. *Якщо партнер виявляє занадто активну настійність і хоче отримати зиск за Ваш рахунок, то Ви:* а) підете па поступку заради миру;

- б) ухилитеся від остаточного рішення, розраховуючи на те, що партнер заспокоїться і тоді Ви повернетесь до питання;
- в) однозначно дасте зрозуміти партнерові, що він не отримає зиску за ваш рахунок.

12. Коли Ви маєте справу з партнером, який діє за принципом «зірвати якнайбільше», Ви: а) терпляче домагаєтеся своїх цілей;

б) надаєте перевагу обмеженню взаємодії з ним;

в) рішуче ставите такого партнера на місце.

13. Маючи справу з нахабною особистістю, Ви: а) відшукуєте до неї підходи за допомогою терпіння і дипломатії;

б) зводите взаємодію до мінімуму;

в) дієте аналогічними методами.

14. Коли той, що сперечається, ставиться до Вас вороже, Ви зазвичай:

а) спокійно і терпляче долаєте його настрій;

б) уникаєте спілкування;

в) зупиняєте його чи відповідаєте тим же.

15. Коли Вам ставлять неприємні, з «подвійним дном» запитання, то найчастіше Ви:

а) спокійно відповідаєте па них;

б) уникаєте прямих відповідей;

в) «заводитеся», втрачаєте самовладання.

16. Коли виникають гострі суперечності між Вами і партнером, то це найчастіше:

а) спонукає Вас шукати вихід зі становища, знаходити компроміс, йти на поступки;

б) спонукає згладжувати протиріччя, не зважаючи на відмінності в позиціях;

в) активізує бажання довести свою правоту.

17. Якщо партнер виграє у спорі, Вам звичніше:

а) привітати його з перемогою;

б) зробити вигляд, що нічого особливого не відбувається;

в) «воювати до останнього патрона».

18. У випадках, коли взаємини з партнером набувають конфліктного характеру, Ви взяли собі за правило:

а) «мир будь-якою ціною» — визнати свою поразку, вибачитись, піти назустріч побажанням партнера;

б) «пас убік» — обмежити контакти, відійти від спору;

в) «розставити крапки над «і» — з'ясувати всі протиріччя, неодмінно знайти вихід із ситуації.

19. Коли конфлікт стосується Ваших інтересів, то Вам найчастіше вдається його

виграти:

- а) через дипломатію та тямущість;
- б) через витримку та терпіння;
- в) за рахунок темпераменту та емоцій.

20. Якщо хтось із колег спеціально зачепить Вашу самолюбність, Ви:

- а) дотепно і коректно зробите йому зауваження;
- б) не станете загострювати ситуацію, зробите вигляд, що нічого не трапилось;
- в) дасте гідну відсіч.

21. Коли близькі критикують Вас, то Ви: а) сприймаєте їх зауваження з вдячністю;

- б) намагаєтесь не зважати на критику;
- в) роздратовуєтесь, чините опір чи сердитесь.

22. Якщо хтось з рідних та близьких каже Вам неправду, то Ви зазвичай:

- а) спокійно і тактовно домагаєтесь істини;
- б) робите вигляд, що не помічаєте брехні, обминаєте неприємний момент справи;
- в) рішуче виводите брехуна на «чисту воду».

23- Коли Ви роздратовані та нервуєте, то найчастіше:

- а) шукаєте співчуття, розуміння;
- б) усамітнюєтесь, щоб не виявляти свого стану на партнерах;
- в) на когось відіграєтесь, шукаєте «грушу для биття».

24. Коли хтось із колег, менш гідний і здібний за Вас, отримує заохочення керівництва, Ви: а) радієте за колегу;

- б) не надаєте факту певного значення;
- в) засмучуєтесь, роздратовуєтесь чи сердитесь.

Додаток А.5.

Опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко

Інструкція: Вам предстоит ответить на 45 вопросов, разделенных на 9 блоков, каждый из которых отражает особенности вашего поведения в определенных условиях общения. Воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, насколько верны ниже приведенные суждения по отношению к вам. Будьте искренни, вы отвечаете для себя.

0 баллов — неверно; 1 балл — верно в некоторой степени; 2 балла — верно в значительной степени; 3 балла — верно в высшей степени.

1.

1. Медлительные люди обычно действуют мне на нервы.

2. Меня раздражают суетливые, непоседливые люди.
3. Шумные детские игры переношу с трудом.
4. Оригинальные, нестандартные личности чаще всего действуют на меня отрицательно.
5. Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня.

2.

1. Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник.
2. Меня раздражают любители поговорить.
3. Я тяготился бы разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявит инициативу.
4. Я тяготился бы разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры.
5. Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня.

3.

1. Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прическа, косметика, одежда).
2. Некоторые люди производят неприятное впечатление своим бескультурьем.
3. Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно не симпатичны мне.
4. Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу.
5. Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем.

4.

1. Считаю, что на грубость надо отвечать тем же.
2. Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен.
3. Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем.
4. Мне неприятны самоуверенные люди.
5. Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте.

5.

1. Я имею привычку поучать окружающих.
2. Невоспитанные люди возмущают меня.
3. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.
4. Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания.
5. Я люблю командовать близкими.

6.

1. Меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или в магазинах.
2. Жить в номере гостиницы с посторонним человеком — для меня просто пытка.

3. Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня.
4. Я проявляю нетерпение, когда мне возражают.
5. Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется.
7.
 1. Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам.
 2. Меня часто упрекают в ворчливости.
 3. Я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю или уважаю.
 4. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.
 5. Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь.
8.
 1. Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку.
 2. Внутренне я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях.
 3. Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь.
 4. Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг).
 5. Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей.
9.
 1. Как правило, мне трудно идти на уступки партнерам.
 2. Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер.
 3. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе.
 4. Я воздерживаюсь поддерживать отношения с несколькими людьми.
 5. Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав.

Додаток А.6.

Оценка стратегий поведения в конфликте по методике Дж. Г. Скотт

Инструкция: Проранжируйте стратегии поведения в конфликте по четырем указанным категориям. Для этого последовательно поставьте цифры (от 1 до 5) в каждой из четырех колонок. Цифра 1 означает, что стиль занимает первое место (ранг) по категории, цифра 5 — последнее место (ранг).

Стиль разрешения конфликта	Использую чаще всего	Владею лучше всего	Приносит наилучшие результаты	Чувствую себя при использовании наиболее комфортно

Настойчивость (Я активно отстаиваю собственную позицию)				
Уход (Я стараюсь уклониться от участия в конфликте)				
Приспособление (Я стараюсь во всем уступать, идти навстречу партнеру)				
Компромисс (Я ищу решение, основанное на взаимных уступках)				
Сотрудничество (Я стараюсь найти решение, максимально удовлетворяющее интересы обеих сторон)				

Додаток А.7.

Самооценка конфликтности (вариант № 1)
(практикум по конфликтологии С. М. Емельянова)

Инструкция: Выберите в каждом вопросе один из трех вариантов ответа. Если на какой-либо вопрос вы не сможете найти ответа, то пропустите его.

1. Представьте, что в общественном транспорте начинается спор. Что вы предпримете?

- а) избегаю вмешиваться в ссору;
- б) я могу вмешаться, встать на сторону потерпевшего, того, кто прав;
- в) всегда вмешиваюсь и до конца отстаиваю свою точку зрения.

2. На собрании вы критикуете руководство за допущенные ошибки?

- а) всегда критикую за ошибки;
- б) да, но в зависимости от моего личного отношения к нему;
- в) нет.

3. Ваш непосредственный начальник излагает свой план работы, который вам кажется нерациональным. Предложите ли вы свой план, который кажется вам лучше?

- а) если другие меня поддержат, то да;
- б) разумеется, я предложу свой план;
- в) боюсь, что за это меня могут лишить премиальных.

4. Любите ли вы спорить со своими коллегами, друзьями?

- а) только с теми, кто не обижается и когда споры не портят наши отношения;
- б) да, но только по принципиальным, важным вопросам;
- в) я спорю со всеми и по любому поводу.

5. Кто-то пытается пролезть вперед вас без очереди. Ваша реакция.

- а) думаю, что и я не хуже его, тоже пытаюсь обойти очередь;
- б) возмущаюсь, но про себя;
- в) открыто высказываю свое негодование.

6. Представьте, что рассматривается проект, в котором есть смелые идеи, но есть и ошибки. Вы знаете, что от вашего мнения будет зависеть судьба этой работы. Как вы поступите?

- а) выскажусь и о положительных, и об отрицательных сторонах этого проекта;
- б) выделю положительные стороны проекта и предложу предоставить автору возможность продолжить его разработку;

в) стану критиковать: чтобы быть новатором, нельзя допускать ошибок.

7. Представьте, что теща (свекровь) говорит вам о необходимости экономии и бережливости, о вашей расточительности, а сама то и дело покупает дорогие старинные вещи. Она хочет знать ваше мнение о своей последней покупке. Что вы ей скажете?

- а) что одобряю покупку, если она доставила ей удовольствие;
- б) говорю, что у этой вещи нет художественной ценности;
- в) постоянно ругаюсь, ссорюсь с ней из-за этого.

8. В парке вы встретили подростков, которые курят. Как вы реагируете?

- а) делаю им замечание;
- б) думаю: зачем мне портить себе настроение из-за чужих, плохо воспитанных юнцов;
- в) если бы это было не в общественном месте, то я бы их отчитал.

9. В ресторане вы замечаете, что официант обсчитал вас:

- а) в таком случае я не дам ему чаевых, хотя и собирался это сделать;
- б) попрошу, чтобы он еще раз, при мне, составил счет;
- в) выскажу ему все, что о нем думаю.

10. Вы в доме отдыха. Администратор занимается посторонними делами, сам развлекается, вместо того чтобы выполнять свои обязанности: следить за уборкой в комнатах, разнообразием меню... Возмущает ли вас это?

- а) я нахожу способ пожаловаться на него, пусть его накажут или даже уволят с работы;
- б) да, но если я даже и выскажу ему какие-то претензии, то это вряд ли что-то изменит;
- в) придираюсь к обслуживающему персоналу — повару, уборщице или срываю свой гнев на жене.

11. Вы спорите с вашим сыном-подростком и убеждаетесь, что он прав. Признаете ли вы свою ошибку?

- а) нет;
- б) разумеется, признаю;
- в) постараюсь примирить наши точки зрения.

Додаток А.8.

Самооценка конфликтности (вариант № 2) (практикум по конфликтологии С. М. Емельянова)

Инструкция: Вашему вниманию предлагается тест, позволяющий оценить степень вашей собственной конфликтности.

Тест содержит шкалу, которая будет использована вами для самооценки по 10 парам утверждений. Выполнение его сводится к следующему. Вы оцениваете каждое утверждение левой и правой колонки. При этом отметьте кружочком, на сколько баллов в вас проявляется свойство, представленное в левой колонке. Оценка производится по 7-балльной шкале.

7 баллов означает, что оцениваемое свойство проявляется всегда — 1 балл указывает на то, что это свойство не проявляется вовсе.

1. Рветесь в спор	7654321	Уклоняетесь от спора
2. Свои выводы сопровождаете тоном, не терпящим	7654321	Свои выводы сопровождаете извиняющимся тоном

возражении		
3. Считаете, что добьетесь своего, если будете рьяно возражать	7654321	Считаете, что если будете возражать, то не добьетесь своего
4. Не обращаете внимания на то, что другие не принимают доводов	7654321	Сожалеете, если видите, что другие не принимают доводов
5. Спорные вопросы обсуждаете в присутствии оппонента	7654321	Рассуждаете о спорных проблемах в отсутствие оппонента
6. Не смущаетесь, если попадаете в напряженную обстановку	7654321	В напряженной обстановке чувствуете себя неловко
7. Считаете, что в споре надо проявлять свой характер	7654321	Считаете, что в споре не нужно демонстрировать свои эмоции
8. Не уступаете в спорах	7654321	Уступаете в спорах
9. Считаете, что люди легко выходят из конфликта	7654321	Считаете, что люди с трудом выходят из конфликта
10. Если взрываетесь, то считаете, что без этого нельзя	7654321	Если взрываетесь, то вскоре ощущаете чувство вины

Додаток А.9.

Тактика поведения в конфликте

Инструкция: Тест содержит две части: «Избегающий конфликта» и «Действующий напролом». Обе части теста содержат по 10 утверждений. Каждое из них требует ответа «да» или «нет». Вы должны будете сделать свой выбор. За ответ «да» начисляете 1 балл, за ответ «нет» — 0 баллов.

«Избегающий конфликта»

- | | | |
|---|----|-----|
| 1. Всегда проигрывает в конфликте | Да | Нет |
| 2. Считает, что конфликта надо избегать | Да | Нет |
| 3. Выражает свое мнение извиняющимся тоном | Да | Нет |
| 4. Считает, что проиграет, если выразит несогласие | Да | Нет |
| 5. Удивляется, почему другие его не понимают | Да | Нет |
| 6. Говорит о конфликте на стороне оппонента | Да | Нет |
| 7. Воспринимает конфликт весьма эмоционально | Да | Нет |
| 8. Считает, что в конфликте не следует демонстрировать своих эмоций | Да | Нет |
| 9. Чувствует, что надо уступить, если хочешь разрешить конфликт | Да | Нет |
| 10. Считает, что люди всегда с трудом выходят из конфликта | Да | Нет |

«Действующий напролом»

- | | | |
|---|----|-----|
| 1. Часто подтасовывает факты | Да | Нет |
| 2. Действует напролом | Да | Нет |
| 3. Ищет слабое место в позиции оппонента | Да | Нет |
| 4. Считает, что отступление ведет к «потере лица» | Да | Нет |
| 5. Использует тактику «затыкания» рта оппоненту | Да | Нет |
| 6. Считает себя знатоком | Да | Нет |

7. Нападает на человека, а не на проблему Да Нет
8. Использует тактику маскировки (голосом, манерами и т. п.) Да Нет
9. Считает, что выигрыш в аргументах очень важен Да Нет
10. Отказывается от дискуссии, если она идет не в соответствии с его замыслом Да Нет

Додаток А.10.

Методика дослідження стилю поведінки в конфлікті К. Томаса (адаптація Н.В. Гришиної)

Інструкція. На кожне запитання виберіть і обведіть кружечком відповідь А або Б і перенесіть її після виконання методики в бланк для відповідей.

№ з/п	Варіант відповіді	Твердження
1	А	Іноді я даю змогу іншим людям взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання
	Б	Замість того, щоб обговорювати наші розходження, я намагаюсь звернути увагу на те, з чим ми погоджуємося
2	А	Я намагаюсь знайти компромісне вирішення питання
	Б	Я намагаюсь залагодити справу, враховуючи інтереси іншої людини та власні
3	А	Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися свого
	Б	Я намагаюся заспокоїти іншу людину і насамперед зберегти наші стосунки
4	А	Я намагаюся знайти компромісне рішення
	Б	Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини
5	А	Залагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку іншої людини
	Б	Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості
6	А	Я намагаюся уникнути неприємностей для себе
	Б	Я намагаюся домогтися свого
7	А	Я намагаюся підкласти вирішення спірного питання, щоб потім вирішити його остаточно
	Б	Я вважаю можливим у чомусь поступитися, щоб домогтися іншого
8	А	Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися-свого

	Б	Насамперед я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються всі порушені інтереси й питання
9	А	Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь суперечності
	Б	Я докладаю зусиль, щоб домогтися свого
10	А	Я твердо намагаюся досягти свого
	Б	Я намагаюся знайти компромісне вирішення питання
11	А	Насамперед я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються всі порушені інтереси й питання
	Б	Я намагаюся заспокоїти свого опонента і насамперед зберегти наші стосунки
12	А	Здебільшого я уникаю займати ту позицію, яка може викликати суперечності
	Б	Я даю змогу співрозмовнику в чомусь не змінювати своєї думки, якщо він також піде мені назустріч
13	А	Я пропоную варіант серединної позиції
	Б	Я наполягаю на тому, щоб усе було зроблено по-моєму
14	А	Я ознайомлюю іншу людину зі своєю точкою зору і цікавлюся її поглядами
	Б	Я намагаюся продемонструвати іншій людині логіку і переваги моєї точки зору
15	А	Я намагаюся заспокоїти іншу людину і насамперед зберегти наші стосунки
	Б	Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження
16	А	Я намагаюся не вразити почуття іншої людини
	Б	Я намагаюся переконати опонента у перевагах mgs'ї позиції
17	А	Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися свого
	Б	Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості
18	А	Якщо це зробить партнера щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму
	Б	Я даю змогу співрозмовнику в чомусь не змінювати своєї думки, якщо він також піде мені назустріч

19	А	Насамперед я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються всі порушені інтереси і спірні питання
	Б	Я намагаюсь відкласти вирішення спірного питання, щоб потім вирішити його остаточно
20	А	Я намагаюсь негайно подолати наші суперечності
	Б	Я намагаюсь найкраще поєднати здобутки і втрати для нас обох
21	А	На переговорах я намагаюсь бути уважним до побажань співрозмовника
	Б	Я завжди схильюсь до прямого обговорення проблеми
22	А	Я намагаюсь знайти серединну позицію між моїми поглядами і переконаннями іншої людини
	Б	Я відстоюю свої бажання
23	А	Як правило, я турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас
	Б	Іноді я надаю змогу іншим людям взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання
24	А	Якщо позиція іншої людини здається їй надзвичайно важливою, я намагатимусь піти назустріч таким побажанням
	Б	Я намагаюсь переконати партнера дійти компромісу
25	А	Я намагаюсь показати іншій людині логіку і переваги моїх поглядів
	Б	На переговорах я намагаюсь бути уважним до побажань співрозмовника
26	А	Я пропоную серединний варіант позиції
	Б	Я майже завжди турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас
27	А	Здебільшого я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечності
	Б	Якщо це зробить мого партнера щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму
28	А	Зазвичай я наполегливо намагаюсь домогтися свого
	Б	Залагоджуючи спірну ситуацію, я зазвичай намагаюсь знайти підтримку іншої людини

29	А	Я пропоную серединний варіант позиції
	Б	Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності
30	А	Я намагаюсь не вразити почуттів іншої людини
	Б	Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми разом з іншими зацікавленими людьми могли домогтися успіху

Додаток Б

**Результати аналізу достовірності отриманих даних за
непараметричним критерієм Пірсона**

Таблиця 5 – Критичні точки розподілу χ^2

Число ступенів вільності, k	Рівень значущості α							
	0,01	0,025	0,05	0,1	0,9	0,95	0,975	0,99
1	6,635	5,024	3,841	2,706	0,016	0,004	0,001	0,0002
2	9,210	7,378	5,991	4,605	0,211	0,103	0,051	0,020
3	11,345	9,348	7,815	6,251	0,584	0,352	0,216	0,115
4	13,277	11,143	9,488	7,779	1,064	0,711	0,484	0,297
5	15,086	12,833	11,070	9,236	1,610	1,145	0,831	0,554
6	16,812	14,449	12,592	10,645	2,204	1,635	1,237	0,872
7	18,475	16,013	14,067	12,017	2,833	2,167	1,690	1,239
8	20,090	17,535	15,507	13,362	3,490	2,733	2,180	1,646
9	21,666	19,023	16,919	14,684	4,168	3,325	2,700	2,088
10	23,209	20,483	18,307	15,987	4,865	3,940	3,247	2,558
11	24,725	21,920	19,675	17,275	5,578	4,575	3,816	3,053
12	26,217	23,337	21,026	18,549	6,304	5,226	4,404	3,571
13	27,688	24,736	22,362	19,812	7,042	5,892	5,009	4,107
14	29,141	26,119	23,685	21,064	7,790	6,571	5,629	4,660
15	30,578	27,488	24,996	22,307	8,547	7,261	6,262	5,229
16	32,000	28,845	26,296	23,542	9,312	7,962	6,908	5,812
17	33,409	30,191	27,587	24,769	10,085	8,672	7,564	6,408
18	34,805	31,526	28,869	25,989	10,865	9,390	8,231	7,015
19	36,191	32,852	30,144	27,204	11,651	10,117	8,907	7,633
20	37,566	34,170	31,410	28,412	12,443	10,851	9,591	8,260
21	38,932	35,479	32,671	29,615	13,240	11,591	10,283	8,897
22	40,289	36,781	33,924	30,813	14,041	12,338	10,982	9,542
23	41,638	38,076	35,172	32,007	14,848	13,091	11,689	10,196
24	42,980	39,364	36,415	33,196	15,659	13,848	12,401	10,856
25	44,314	40,646	37,652	34,382	16,473	14,611	13,120	11,524
26	45,642	41,923	38,885	35,563	17,292	15,379	13,844	12,198
27	46,963	43,195	40,113	36,741	18,114	16,151	14,573	12,879
28	48,278	44,461	41,337	37,916	18,939	16,928	15,308	13,565
29	49,588	45,722	42,557	39,087	19,768	17,708	16,047	14,256

Додаток В

**Структура факультативного спец-курсу «Конфліктологічна
компетентність»**

№ п/п	Тематичний зміст	Кількість годин
	Модуль I. Загальна теорія конфлікту	6 год.
1	Розвиток конфліктології як науки та навчальної дисципліни і загальна теорія конфлікту	2 год.
2	Конфлікти в процесі педагогічної взаємодії. Сутність педагогічного конфлікту та його структура	2 год.
3	Динаміка конфліктів у педагогічній взаємодії та механізми їх виникнення	2 год.
	Модуль II. Управління конфліктами у педагогічній взаємодії	6 год.
4	Особливості поведінки особистості в процесі педагогічних конфліктів	2 год.
5	Управління педагогічними конфліктами. Технології, методи та форми управління педагогічними конфліктами	2 год.
6	Психологія переговорного процесу з вирішення конфліктів у процесі педагогічної взаємодії	2 год.
	Модуль III. Конфліктологічна компетентність учителя	6 год.
7	Професійна компетентність учителя	2 год.
8	Конфліктологічна компетентність учителя	2 год.
9	Попередження виникнення конфліктів у професійній діяльності конфліктологічно компетентного учителя	2 год.

Додаток Д

ЗМІСТ ТРЕНІНГ-КУРСУ

«КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ»

ТЕМА 1. ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА КОНФЛІКТУ

Мета: налаштувати учасників на подальшу роботу; дати визначення основним поняттям тренінгу, визначити особистісні та професійні якості, важливі для конструктивного вирішення конфліктів в педагогічній взаємодії.

Час: 2 години

Поняття для засвоєння: тренінг, правила роботи групи, конфлікт, конфліктологічна компетентність, якості та вміння конструктивного вирішення конфліктів

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.	Ресурсне забезпечення
1.1.	Привітання. Вправа «Мій девіз у житті»	10	
1.2.	Інформаційне повідомлення «Що таке конфліктологічна компетентність?»	5	
1.3.	Мозковий штурм «Правила тренінгу»	10	Фліп-чарт, плакат з правилами роботи
1.4.	Очікування учасників	10	Аркуші паперу, ручки
1.5.	Вправа «Асоціації».	10	Фліп-чарт, фломастери, аркуші ліпкого паперу, ручки
1.6.	Мозковий штурм. «Конфлікт – це...»	10	Фліп-чарт, фломастери
1.7.	Вправа «Якості та вміння, важливі для конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів»	20-25	Фліп-чарт, аркуші паперу, ручки
1.8.	Вправа «Театралізація»	25-30	
1.9.	Підведення підсумків заняття. Вправа «Закінчи речення». Рефлексія.	10	

1.1. Перше заняття починається зі знайомства.

Тренер звертається до учасників: «Сьогодні ми з вами зібралися, щоб краще пізнати себе, один одного, налагодити взаємодію у нашій групі та розібратися з тим, що таке конфлікт і яку роль він відіграє у педагогічній взаємодії. У цьому нам допоможе наша сьогоднішня робота».

Вправа «МІЙ ДЕВІЗ У ЖИТТІ» (10 хв.)

Мета: знайомство з учасниками тренінгу

Оснащення: маленькі аркуші паперу, ручки або олівці

Хід вправи

Учасники тренінгу отримують завдання сформулювати та записати свій головний життєвий принцип («девіз життя»), який в найбільшій мірі характеризує їхні життєві установки, принципи, цінності. Кожний учасник зачитує свій девіз і дає йому коротку інтерпретацію.

1.2. Інформаційне повідомлення «Що таке конфліктологічна компетентність?» (5 хв.)

Тренер. Сьогодні ми з вами розпочинаємо серію тренінгів. Тренінг – це надзвичайно цікавий процес. Він дозволяє пізнати себе і навколишній світ, змінити себе та взаємодію з іншими людьми. Одночасно з отриманням нової інформації на тренінгу можна обговорювати незрозумілі моменти, ставити питання, формувати навички поведінки, тобто накопичувати власний досвід.

Ви, напевно, хочете спитати, чому буде присвячений наш тренінг?

Де б ми не були, ми спілкуємося з іншими людьми – близькими, друзями, колегами по роботі, знайомими та малознайомими. І, звичайно ж, спілкуємося на роботі. Водночас, якщо спілкування відбувається незадовільно (неефективно) – виникає конфлікт. Конфлікти є невід’ємною частиною нашого життя. Саме тому, багато людей щодня виявляються утягненими в той або інший конфлікт.

Педагогічні конфлікти – це особлива група конфліктів. Уміння вирішувати конфлікти відноситься до вмінь та навичок конфліктологічної компетентності. Високий рівень їх розвитку, уміння правильно реагувати в складних ситуаціях в навчальній та позанавчальній діяльності визначає професіоналізм учителя, а також є можливістю для збереження психологічного здоров’я. Тому кожному студенту необхідно мати знання про психологічну природу конфлікту, його структуру, ефективні способи його вирішення.

Вирішенню цього завдання сприятиме розвиток компетентності у сфері конструктивного розв’язання педагогічних конфліктів або, інакше кажучи – конфліктологічної компетентності.

Наш тренінг «Конфліктологічна компетентність» спрямований на вдосконалення вмінь ефективно спілкуватися з іншими учасниками педагогічного процесу, зрозуміти власні особливості, що заважають безконфліктній педагогічній взаємодії та навчилися використовувати різні стилі та стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, які виникають в ході реалізації педагогічної діяльності.

Для того, щоб ми могли ефективно працювати, потрібно прийняти правила. Це – закони групи, за якими вона живе протягом усього тренінгу.

1.3. Мозковий штурм «Правила тренінгу» (10 хв.)

Учасникам пропонується прийняти правила роботи групи на тренінгу, які записуються на плакаті «Правила групи».

ДО УВАГИ ТРЕНЕРА!!!

Орієнтовними правилами тренінгу можуть бути:

- приходити вчасно, відвідувати всі тренінги;
- добровільна участь у виконанні вправ і завдань;
- говорити від свого імені, про себе, свої переживання;
- один говорить – усі слухають;
- обговорюють дію, а не особу.

Учасники тренінгу обговорюють записані правила, складають їхній остаточний варіант. Після цього тренер підсумовує роботу і записує останнє правило: **ці правила мають силу протягом усіх наших тренінгів.**

1.4. Очікування учасників (10 хв.)

Учасникам роздаються невеликі аркуші паперу (можна липкого). Тренер

просить написати на них, чого саме майбутні учителі чекають від сьогоденішнього тренінгу. Після цього аркуші вивішуються на дошці.

1.5. Вправа «АСОЦІАЦІЇ» (10 хв.)

Мета: визначити уявлення майбутніх викладачів про конфлікт та ставлення до нього.

Оснащення: фліп-чарт, маркер.

Хід вправи

Тренер пропонує кожному учасникові тренінгу висловити власні асоціації із чим словом «конфлікт»? (Орієнтовні уточнення при цьому можуть бути: На що схожий «конфлікт»? Який образ виникає у вашій уяві, коли ви чуєте слово «конфлікт»? Які думки, почуття, відчуття виникають при цьому?). Надалі відбувається обговорення, метою якого є з'ясування спільних моментів у сприйнятті та ставленні до конфліктів у викладачів.

1.6. Мозковий штурм « КОНФЛІКТ – ЦЕ...» (10 хв.)

Оснащення: фліп-чарт, маркер.

Усі відповіді учасників записуються на фліп-чарті. Після цього тренер узагальнює їх разом з викладачами. В ході мозкового штурму учасники можуть висловитися щодо негативної ролі конфліктів у спілкуванні. Тренер в процесі обговорення має підвести студентів до висновку, що конфлікт – це нормальне (позитивне) явище, якого не треба боятися та уникати; а найкращий шлях вирішення конфліктів в педагогічному спілкуванні – конструктивний, з толерантним ставленням та урахуванням інтересів усіх суб'єктів конфліктної взаємодії.

1.7. Вправа «ЯКОСТІ ТА ВМІННЯ, ВАЖЛИВІ ДЛЯ КОНСТРУКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ» (20-25 хв.)

Мета: з'ясувати уявлення учасників про важливі якості та вміння особистості, необхідні для конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій у педагогічній взаємодії.

Оснащення: маленькі папірці, ручки, аркуш паперу А1, маркер або фломастер.

Хід вправи

Кожному учасникові пропонується протягом 5 хв. Самостійно скласти і записати список якостей та вмінь викладача, які, на його думку, забезпечать можливість конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів. Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей (записується на плакаті). Кожен член групи може висловити свою думку, наводячи аргументи та приклади.

Коли роботу над плакатом «Якості та вміння важливі для конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів», буде завершено, тренер пропонує обговорити, наскільки список, складений кожним учасником індивідуально відрізняється від загального.

ДО УВАГИ ТРЕНЕРА!!!

Плакат «Якості та вміння, важливі для конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів» прикріплюється на видному місці, і тренер, звертається до нього на інших заняттях.

1.8. Вправа «ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ» (25-30 хв.)

Мета: продемонструвати учасникам групи різні способи поведінки в конфлікті.
Оснащення: картки з описанням ситуацій педагогічного конфлікту (на вибір тренера можна пропонувати різні конфліктні ситуації для кожної групи або однакову для всіх груп).

Хід вправи

Учасники об'єднуються в три групи. Кожна група одержує завдання: розіграти конфліктну ситуацію, яка могла би виникнути в процесі педагогічної взаємодії у вищій школі..

Після того, як інсценування ситуацій відбулося, необхідно проаналізувати та обговорити вправу у групі. Зокрема, перед учасниками тренінгу ставляться наступні питання – Що спільного в усіх ситуаціях? Які почуття ви переживали під час виконання завдання? Як було в ролі конфліктуючих? Які можливі наслідки конфліктів? Яким може бути позитивний вплив конфлікту? Чий варіант вирішення конфлікту був оптимальним?

ДО УВАГИ ТРЕНЕРА!!!

Обов'язково необхідно зацентрувати увагу магістрантів на тому, що інтереси та думки кожного учасника конфлікту однаково цінні й важливі. Тому конструктивне розв'язання педагогічних конфліктів передбачає толерантне ставлення до свого партнера і готовність враховувати також його інтереси, при цьому пам'ятаючи про власні.

1.9. Підведення підсумків заняття. Рефлексія. (5 хв.)

Тренер разом із групою (безоціночно) обговорюють усі види діяльності, використані під час тренінгу.

Вправа «ЗАКІНЧИ РЕЧЕННЯ»

Мета: узагальнення отриманого досвіду

Хід вправи

Тренер пропонує учасникам висловити власні судження з приводу тренінгу, доповнюючи незакінчене речення:

« Мені було..., тому що...».

Наприклад, «Мені було радісно, тому що я зміг познайомитися з цікавими людьми».

ТЕМА 2. ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Мета: зрозуміти причини виникнення конфліктів; визначити шляхи їх попередження та усунення і в педагогічній взаємодії; усвідомити свої сильні сторони в спілкуванні з оточуючими та визначити недоліки, які можна усунути

Час: 2 години

Поняття для засвоєння: емоції, причини виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії, особистісні властивості, що сприяють конструктивному вирішенню конфліктів.

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.	Ресурсне забезпечення
2.1.	Привітання. Вправа «Компліменти»	10	М'яч, магнітофон
2.2.	Інформаційне повідомлення «Як	5	

	виникають конфлікти?»		
2.3.	Вправа: «Я у своїх очах»	15	
2.4.	Інформаційне повідомлення «Емоції і конфлікт»	10	Фліп-чарт, фломастер
2.5.	Гра «Емоції та ситуації»	10	М'яч
2.6.	Групова дискусія «Вчуся, навчаючи».	15-20	
2.7.	Вправа «Які риси потрібні мені для подолання конфлікту?»	15	Фліп-чарт, фломастери, аркуші паперу, ручки
2.8.	Вправа «Мій погляд на взаємини»	15-20	
2.9..	Гра-розминка «Австралійський дощ»	5	
2.10.	Підведення підсумків заняття. Рефлексія.	10	

2.1.Привітання.

Вправа-розминка «КОМПЛІМЕНТИ» (10хв.)

Мета: активізувати активність учасників; сприяти створенню гарного настрою в групі.

Оснащення: м'яч

Хід вправи

Тренер. Налаштуватися на гарний настрій нам допомагають різні речі. Однією з них є компліменти. Майже кожній людині приємно їх чути. Давайте поділимося гарним настроєм та приємними емоціями і подаруємо одне одному компліменти.

Під музику учасники передають м'яч одне одному. Коли музика стихне, учасник який тримає м'яч має передати його іншому учасникові і одночасно зробити йому комплімент.

2.2. Інформаційне повідомлення «ЯК ВИНИКАЮТЬ КОНФЛІКТИ» (5хв.)

Важливу роль у нашому житті, особливо для досягнення успіхів у будь-якій справі, відіграє спілкування з людьми. Конфлікти, сварки, образи – наслідки неефективного спілкування.

Щоб педагогічне спілкування було ефективним, безконфліктним необхідно враховувати індивідуальні особливості його учасників, розуміти їх, вміти подивитися на будь-яку проблему очима іншого. Але треба знати і свої психологічні особливості, задля їх врахування в процесі педагогічної взаємодії.

Найважче розібратися в собі. Нам здається, що ми знаємо себе, але це знання «зсередини» суб'єктивне і дуже відрізняється від того, як нас сприймають оточуючі люди. Те, як ми себе уявляємо, відрізняється від того, якими нас бачать інші.

Ми дивимося на себе в дзеркало, мимоволі коригуючи позу і міміку. Але ми не бачимо, як рухаємося, як розмовляємо, не бачимо виразу свого обличчя. Оточуючі нас люди бачать інакше, ніж ми самі, наш зовнішній вигляд і наш внутрішній світ: риси характеру, реакції, особливості мислення, вираження емоцій.

Вчинки інших ми пояснюємо, виходячи з власної системи цінностей, і часто помиляємося. Це один із можливих шляхів виникнення конфліктних

ситуацій.

2.3. Вправа: «Я У СВОЇХ ОЧАХ» (10 хв.)

Мета: пізнати свій внутрішній світ

Оснащення: аркуші паперу з надрукованими незакінченими реченнями, ручки

Хід вправи

Дайте відповіді на запитання «Хто я?», закінчивши речення.

1. Я — наче пташка, тому, що...
2. Я перетворююся на тигра, коли...
3. Я можу бути вітерцем, тому що...
4. Я — немов мурашка, коли...
5. Я — склянка води...
6. Я відчуваю, що я — шматочок льоду...
7. Я — прекрасна квітка...
8. Я відчуваю, що я — скеля...
9. Я зараз — лампочка...
10. Я — стежка...
11. Я — немов риба...
12. Я — цікава книжка...
13. Я — пісенька...
14. Я — миша...
15. Я — ніби буква О...
16. Я — світлячок...
17. Відчуваю, що я — смачний сніданок...

Далі відбувається обговорення між всіма учасниками.

2.4. Інформаційне повідомлення «ЕМОЦІЇ І КОНФЛІКТ» (10хв.)

Конфлікт – це протистояння сторін, що майже завжди супроводжується бурхливим проявом емоцій. Негативний емоційний стан (напруження, надмірне збудження тощо) заважають людям контролювати себе, переживати приниження, образи, розуміти і чути одне одного. Через це конфлікт може суттєво ускладнити життя людини, привести до хвороби, незадовільного виконання професійних обов’язків тощо.

Основним джерелом конфлікту є такі емоційні стани як роздратування і недовір’я. Ми досить часто перебуваємо в напружених стосунках з іншими людьми, але самі не усвідомлюємо цього. Виплеск емоцій сигналізує нам про настання справжнього конфлікту. Особливістю емоцій в цій ситуації є їх заразливість, розповсюдження на оточуючих.

Роль емоцій в конфлікті неоднозначна. З одного боку, негативні емоції спричинюють руйнування відносин між людьми, проблеми зі здоров’ям, образи тощо. З іншого боку, ті ж самі емоції пробуджують в нас енергію і бажання діяти, що само по собі позитивно.

Управління своїми емоціями в конфлікті – одна з умов конструктивного подолання конфліктних ситуацій в педагогічному спілкуванні. Для подолання негативного впливу емоцій в конфліктній ситуації необхідно навчитися використовувати алгоритм, що складається з трьох кроків.

Крок 1.

- 1) Що я відчуваю?

- 2) Що я роблю?
- 3) Що я думаю?
- 4) Як я дихаю?

Крок 2.

- 1) Що я хочу змінити
- 2) Що мені потрібно для цього зробити?
- 3) Чия це проблема: моя чи опонента?
- 4) Що залежить від мене?
- 5) що я хочу одержати у результаті?

Крок 3.

- 1) Що я тепер відчуваю?
- 2) Що я тепер роблю?
- 3) Що я тепер думаю?
- 4) Як я тепер дихаю?

2.5. Гра «ЕМОЦІЇ ТА СИТУАЦІЇ» (10 хв.)

Мета: зняти напруження учасників групи, тренувати навички контролю емоційних станів.

Оснащення: м'ячик

Хід вправи

Учасники стають у коло.

Тренер. Зараз кожен назве одну емоцію або почуття і запам'ятає, що він назвав. Я починаю: «Спокій».

Коли всі назвали по одній емоції і запам'ятали її, тренер продовжує вправу.

Тренер: А тепер кожен називає якусь ситуацію і кидає м'яча іншому учасникові, пропонуючи продовжити речення і назвати свою емоцію чи почуття. Наприклад: «Коли я стою у черзі, то відчуваю...радість!»

Гру закінчено, коли м'ячик побував у кожного з учасників.

2.6. Групова дискусія «ВЧУСЯ НАВЧАЮЧИ» (15-20 хв.)

Тема «Причини конфліктів у педагогічній взаємодії»

Мета: дати змогу учасникам передавати свої знання іншим.

Хід вправи

Тренер. Як правило, про негативні наслідки конфліктів говорять багато: погіршення здоров'я, зниження працездатності, великі емоційні витрати. Проте конфлікт може виконувати і позитивні функції: він допомагає звільнитися від напруження, отримувати нову інформацію, стимулювати розвиток і позитивні зміни, долати застій життєдіяльності, розкрити «хронічну хворобу», протиріччя, допомагає прояснити стосунки.

Учасникам пропонується поділитися своїми знаннями та досвідом щодо причин виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії та способів мінімізації їх (причин) впливу на характер взаємодії під час педагогічного спілкування.

ДО УВАГИ ТРЕНЕРА!!!

Слід зазначити, що конфлікти у сфері педагогічної взаємодії дуже насичені, варіативні, тісно пов'язані з сімейними конфліктами й обумовлені розвитком конфліктних рис учителів.

Учасниками можуть бути названі наступні причини виникнення

конфліктів в процесі педагогічного спілкування:

- розбіжності у цілях
- недостатня інформованість про подію
- нерозуміння одне одного (наприклад, через невміння слухати)
- поганий настрій, самопочуття
- стереотипи
- негативні емоційні переживання
- некомпетентність
- низька культура поведінки тощо.

Якщо учасники тренінгу не назвуть якусь з причин, підсумовуючи тренер їх сам називає.

2.7. Вправа «Які риси мені потрібні для подолання конфлікту?» (15 хв.)

Мета: показати учасникам, які риси потрібно розвивати у собі, щоб подолати конфлікт.

Оснащення: аркуші паперу А4, ручки, фліп-чарт, маркер.

Хід вправи

Спочатку тренер демонструє учасникам групи зім'ятий аркуш паперу, потім проводить розмову-коментар.

Тренер. Чи можемо ми наш папір розправити, зробити знову гладеньким? Так, можемо (починає його розгортати, розправляти). Можна його ще зволожити, випрасувати, притиснути чимось важким і почекати. Як ви думаєте, чи розправиться наш папір? (Тренер підводить до того, що папір розгладиться тільки через якийсь час).

Група ділиться на декілька підгруп. Кожна підгрупа отримує завдання протягом 5-7 хвилин сформулювати власний перелік рис, потрібних викладачеві для конструктивного вирішення конфліктних ситуацій в педагогічному спілкуванні. По закінченні кожна група презентує свій список особистісних рис.

Далі відбувається групове обговорення. Узагальнений список рис записується на фліп-чарті.

2.8. Вправа «Мій погляд на взаємини» (15 -20 хв.)

Мета: допомогти учасникам усвідомити і сформулювати свої сильні сторони; визначити проблеми, які можна вирішити.

Оснащення: аркуші паперу, кольорові олівці.

Хід вправи

Кожному учаснику пропонується намалювати на аркуші паперу себе і своїх близьких (батьків, колег, сім'ю) у вигляді правильних та неправильних геометричних фігур.

По закінченню роботи тренер ставить запитання, відповіді на які учасники обмірковують самотійно, з подальшим обговоренням.

Запитання для обговорення

- *Як розташовані ваші фігури: на одному рівні чи на різних? Чому?*
- *Де розташована ваша фігура?*
- *На якій відстані розташовані ваші фігури?*
- *Скільки місця займає ваша фігура і скільки навколо вас?*
- *Чи багато гострих кутів у вашому зображенні?*

- *Якби я попросила намалювати ідеальні взаємини, як би ви змінили свій малюнок?*
- *На які роздуми наводить вас ваш малюнок?*

2.9. Гра-розминка «АВСТРАЛІЙСЬКИЙ ДОЩ» (5 хв.)

Мета: забезпечити психологічне розвантаження учасників.

Хід вправи

Учасники стають у коло. *Інструкція:* Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ. Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!

- В Австралії піднявся вітер. (Ведучий тре долоні).
- Починає крапати дощ. (Клацання пальцями).
- Дощ посилюється. (Почергове плескання долонями по грудях).
- Починається справжня злива. (Плескання по стегнах).
- А ось град, справжня буря. (Тупіт ногами).
- Дощ стихає. (Плескання долонями по грудях).
- Рідкі краплі падають на землю. (Клацання пальцями).
- Тихий шелест вітру. (Потирання долонь),
- Сонце! (Руки догори).

2.10. Підведення підсумків заняття. Рефлексія.

Проводиться у формі керованого діалогу.

Запитання для обговорення

- *Як виникають конфлікти?*
- *Яку роль відіграють емоції в конфліктній ситуації? Чи важко ними керувати? Чому?*
- *Які, на ваш погляд, риси допоможуть викладачеві знизити кількість конфліктів в процесі педагогічного спілкування?*
- *Які завдання були для вас найважчими? Чому?*
- *Що в занятті вам найбільше сподобалося?*

ТЕМА 3. ВИДИ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ

Мета: ознайомити учасників зі стилями поведінки в конфлікті, визначити можливі причини вибору особистістю того чи іншого стилю; продіагностувати власний стиль поведінки в конфлікті; з'ясувати можливі шляхи розширення тактик поведінки в конфлікті.

Час: 2 години

Поняття для засвоєння: ефективне спілкування, активне слухання, стилі поведінки в конфлікті.

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.	Ресурсне забезпечення
3.1.	Привітання. Гра-розминка «Знайди пару»	10	Картки з назвами тварин
3.2.	Інформаційне повідомлення «Слухати – розуміти – взаємодіяти»	10	Плакат «Секрети ефективного спілкування»
3.3.	Вправа «Діалог».	15	

3.4.	Інформаційне повідомлення «Стилі поведінки в конфлікті»	10	
3.5.	Вправа « Дивимось в очі».	15	
3.6.	Діагностика провідної стратегії в конфлікті: Тест Томаса	15-20	Бланки методики, ручки
3.7.	Вправа « Театралізація».	25-30	
3.8.	Підведення підсумків заняття. Рефлексія.	10	

3.1. Привітання.

Гра-розминка «ЗНАЙДИ ПАРУ» (10 хв.)

Мета: активізувати учасників до роботи в групі, тренувати увагу до дій іншого, вміти знаходити засоби невербального спілкування, зрозуміти іншим.

Оснащення: невеличкі картки з назвами тварин по 2 картки з назвами кожної тварини.

Хід вправи

Тренер роздає картки з назвами тварин і просить прочитати ці назви подумки. Завдання кожного: знайти свою пару, але при цьому не можна говорити (можна користуватися лише характерними рухами цих тварин).

Коли пара об'єдналася, потрібно лишатися поруч і не перемовлятися, поки всі інші теж не знайдуть свою пару.

Коли усі пари об'єдналися, тренер запитує по черзі у кожної: «Хто ви?»

Після закінчення вправи можна поділитися враженнями про те, як учасники шукали собі пару.

3.2. Інформаційне повідомлення «СЛУХАТИ – РОЗУМІТИ – ВЗАЄМОДІЯТИ» (10 хв.)

Конструктивне вирішення конфліктів в педагогічній взаємодії можливе за умови ефективного спілкування конфліктуючих сторін. Під час спілкування між людьми відбувається досить складний процес розуміння, тобто переклад суті повідомлення з внутрішньої мови однієї людини на внутрішню мови іншої.

Чому цей процес складний? Тому що, якщо уявити собі реальність у вигляді якогось ландшафту, кожен з нас бачить власну карту цього ландшафту. У створенні карти беруть участь особливості сприймання (переважно зорового, слухового або чуттєвого), особливості мови, засоби, за допомогою яких ми відбираємо важливе чи неважливе, власний досвід людини тощо. Звичайно, якщо люди належать до однієї мовної сім'ї, одного соціокультурного середовища, мають подібний життєвий досвід, - можливостей зрозуміти одне одного в низ більше. Якщо ж взаємодія відбувається між людьми різних поколінь, то одне й те саме слово в їхньому розумінні може мати різне значення. Тому можливості взаєморозуміння значно обмежуються.

Невміння слухати нерідко є основною причиною не тільки неефективної комунікації та непорозуміння, але й конфліктів. Чому ми часом не вміємо вислухати і зрозуміти іншого? Насамперед тому, що рівень нашої уваги нестабільний, він коливається. Побічні думки спотворюють зміст повідомлень. Наш емоційний стан також відволікає увагу від того, про що говорить співрозмовник, і ми «відключаємося». Уміння слухати є найважливішою умовою ефективного спілкування та конструктивного розв'язання конфліктів.

Активне слухання – це не просто мовчання, це активна діяльність, своєрідна робота, якій передують бажання почути, інтерес до співрозмовника. Те, як людина реагує на повідомлення іншого, залежить від рівня її моральності та культури.

Існує декілька рівнів активного слухання:

1 рівень – найпростіший. Він передбачає, що слухач вставляє у монолог свого співрозмовника слова «ага», «так» чи повторно проговорює те, що почув, - свого роду «відлуння», що свідчить про увагу до співрозмовника.

2 рівень - у процесі спілкування партнер не просто повторює, а й може підвести певну риску під почутим, що теж дає змогу уникнути непорозуміння і конфліктів. Найвідоміші прийоми цього рівня – перефразування, підсумування.

Приєм перефразування полягає в тому, що потрібно своїми словами переповісти сказане співрозмовником. Наприклад: «Якщо я правильно тебе зрозумів, то ...»

Пояснення дає змогу здобути більше інформації, полегшити співрозмовникові розуміння іншої точки зору. Сам прийом полягає в тому, щоб якомога більше перепитувати, використовуючи різні запитання.

3 рівень – пов'язаний з розвитком ідей, які ви почули від співрозмовника. Але, перш ніж розвивати ідеї, ви маєте дати належну оцінку почутому.

Приєм належної оцінки допомагає показати співрозмовникові, що його думка є важливою, та оцінити його зусилля. Наприклад: «Я ціную твоє бажання вирішити проблему»; «радий, що ти серйозно підійшов до цієї справи»; «Дякую за твої зусилля».

ДО УВАГИ ТРЕНЕРА!!!

Після інформаційного повідомлення доцільним видається висновок: ефективне (безконфліктне) спілкування можлива за умови врахування особливостей усіх елементів процесу комунікації: відправника, реципієнта (того, хто приймає інформацію) та середовища.

Демонструється плакат «Секрети ефективного спілкування»:

Говори так, щоб тебе почули.

Слухай так, щоб зрозуміти, про що йдеться.

Створюй умови для того, щоб ситуація навколо процесу спілкування сприяла комунікації.

3.3. Вправа « ДІАЛОГ » (15 хв.)

Мета: розвинути навички активного слухання та розуміння позиції іншого.

Хід вправи

Учасники розбиваються на пари і визначають, хто з них перший, а хто другий. Після цього тренер говорить, що перші в парі – промовці, а другий – його відлуння. Промовець викладає свою позицію по темі «Чому виникають конфлікти в педагогічній взаємодії», а відлуння перефразовує слова мовця, тобто повторює його твердження своїми словами. Якщо мовець задоволений відлунням, то говорить далі, якщо ні – виправляє його.

Запитання для обговорення

- Чи важко вам було перефразовувати співрозмовника?
- Чому це важко було робити?

- *Що ви відчували, коли до ваше відлуння неправильно розуміло ваші слова?*

3.4. Інформаційне повідомлення «СТИЛІ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ» (10 хв.)

К.Томас та У.Скотт виділяють наступні стилі поведінки в конфлікті:

- 1) Суперництво (конкуренція) – повне зосередження на своїх інтересах, ігнорування інтересів партнера.
- 2) Співробітництво (співпраця) – урахування інтересів обох сторін.
- 3) Компроміс – досягнення кожною стороною часткової вигоди.
- 4) Уникнення – відсутність уваги як до своїх інтересів, так і до інтересів партнера.
- 5) Пристосування – підвищена увага до інтересів іншої людини, ігнорування власних інтересів.

Розглянемо більш детально кожен з них.

Суперництво

Ця стратегія є типовою для більшості людей, при якій співрозмовник намагається перетягнути ковдру на свою сторону. Цінуються тільки свої інтереси, чужі потреби не враховуються, а думки і доводи просто ігноруються. Конкуруюча сторона намагається змусити прийняти свою точку зору всілякими способами.

Для примусу можуть навіть використовуватися становище і владу при такому стилі поведінки. Учасників конфлікту, які представляють опонента, рішення часто не влаштовує, і вони можуть саботувати його або відмовитися від взаємин. Тому суперництво неефективно і рідко плідно. Причому прийняте рішення в більшості випадків виявляється невірним, оскільки чужа думка не враховується. Коли ефективна конкуренція в конфлікті?

- Коли є авторитет і достатня влада, а пропонуване рішення бачиться очевидним і самим вірним.
- Немає іншого виходу нема що втрачати.
- Якщо співрозмовники (часто підлеглі) воліють авторитарний стиль спілкування.

Співробітництво

Це найважча модель поведінки, але разом з тим найбільш ефективна з усіх. Її сенс у тому, щоб знайти рішення, яке задовольняло б інтереси і потреби усіх учасників конфлікту. Для цього враховується думка кожного і вислуховуються всі запропоновані варіанти. Обговорення проходить спокійно, без негативних емоцій. У розмові для досягнення результату використовуються докази, аргументи і переконання. Такий стиль поведінки у вирішенні конфлікту будується на взаємній повазі і тому сприяє збереженню міцних і тривалих відносин. Однак потрібно вміти стримувати емоції, чітко пояснювати свої інтереси і вислуховувати іншу сторону. Відсутність хоча б одного фактора робить цю модель поведінки неефективною. В яких ситуаціях цей стиль найбільш влучний?

- Коли компроміс не підходить, але треба спільне рішення.
- Якщо основною метою є спільний досвід роботи.
- З конфліктної стороною існують взаємозалежні і тривалі стосунки.

- Потрібно обмінятися точками зору і посилити особистісну залученість опонентів у діяльність.

Компроміс

Це вже менш конструктивний стиль поведінки в конфлікті. Компроміс тим не менш має місце, особливо коли необхідно швидко зняти напругу, що нагромадилася та вирішити спір. Модель нагадує «співробітництво», але виконується на поверхневому рівні. Кожна сторона в чомусь поступається іншій. Тому в результаті компромісу інтереси опонентів задовольняються частково. Для досягнення спільного рішення потрібні навички ефективного спілкування. В яких випадках ефективний компроміс?

- Коли інтереси обох сторін не можуть бути одночасно виконані. Наприклад, опоненти претендують на одну посаду.
- Якщо важливіше хоч щось виграти, ніж все втратити.
- Співрозмовники володіють однаковою владою і призводять однаково переконливі доводи. Тоді співпраця змінюється компромісом.
- Потрібно тимчасове рішення, оскільки немає часу для пошуку іншого.

Ігнорування

Такий стиль поведінки людей в конфлікті характеризується свідомим або несвідомим ухиленням від з'ясування стосунків. Людина, який обрав таку стратегію, намагається не потрапляти в неприємні ситуації. Якщо ж вони виникають, то просто ухиляється від обговорення рішень, які загрожують розбіжностями. Найчастіше зустрічається несвідоме ігнорування, яке є захисним механізмом психіки.

Деякі люди використовують таку модель цілком усвідомлено, і це виправданий хід. Ігнорування – це не завжди ухилення від відповідальності або втеча від проблеми. Така відстрочка може бути підходящим рішенням для певних ситуацій.

- Якщо виникла проблема не важлива для сторони, і немає сенсу відстоювати свої права.
- Немає часу і сил на пошук оптимального рішення. До конфлікту можна повернутися пізніше, або він розв'яжеться сам собою.
- Опонент має велику владу, або інший співрозмовник відчуває, що не прав.
- Якщо існує ймовірність відкриття небезпечних деталей в ході обговорення, після чого розбіжності тільки посиляться.
- Інші стилі поведінки в конфлікті виявилися неефективними.
- Відносини недовгі або безперспективні, немає необхідності їх підтримувати.
- Співрозмовник є конфліктною особистістю (грубіяном, скаржником і так далі). З такими людьми іноді краще не вести діалог.

Пристосування

Ця стратегія характеризується відмовою від боротьби і зміною власної позиції. Ситуація згладжується поступливістю опонента, який вважає, що краще

зберегти стосунки, ніж сваритися і домагатися правоти. При такому стилі поведінки сторін конфлікт забувається, але рано чи пізно дасть про себе знати. Відмовлятися від своїх інтересів зовсім не обов'язково. До обговорення проблеми можна повернутися через деякий час і в більш сприятливій обстановці спробувати знайти рішення. В яких ситуаціях краще вдаватися до поступок?

- Коли потреби іншої людини здаються більш важливими, а його переживання з цього приводу дуже сильними.
- Предмет розбіжності не є значущим.
- Якщо в пріоритеті зберегти хороші відносини, а не відстояти свою думку.
- Є відчуття, що недостатньо шансів переконати співрозмовника у своїй правоті.

3.5. Вправа «ДИВИМОСЯ В ОЧІ» (15 хв.)

Мета: відчутти переживання, що виникають під час психологічного тиску в процесі спілкування

Хід вправи

Тренер пропонує учасникам стати в коло, подивіться уважно один на одного, потім опустити очі вниз. Після сигналу (наприклад, плеск руками) усі повинні підняти голову й показати пальцем на одного із присутніх. Якщо вибір збігається, пара відходить в сторону. Уся група в такий спосіб розбивається на пари.

Один займає місце на стільці, інший стає перед ним. Долонями доторкнутись до долонь іншого. Один – тисне на долоні, інший – пручається. Потім учасники міняються місцями.

Запитання для обговорення

- *Що ви відчуваєте, коли інша людина «давить» на вас?*
- *У якому виді поведінки в конфлікті партнер «давить»?*
- *У якому виді поведінки в конфлікті партнер може відчутти себе «задавленим»?*

3.6. Діагностика провідної стратегії в конфлікті за методикою К.Томаса (15-20 хв.)

Мета: визначити власний стиль поведінки в конфліктних ситуаціях.

Оснащення: бланки методики тесту К.Томаса

Хід вправи

Тренер роздає учасникам бланки до методики визначення провідного стилю поведінки в конфлікті К.Томаса.

По закінченню діагностики проводиться інтерпретації результатів.

Потім групове обговорення.

Запитання для обговорення

- *Чи погоджуєтесь ви з результатом тесту?*
- *Що впливає на вибір особистістю переважającego стилю поведінки в конфлікті.*

3.7. Вправа «ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ» (25-30 хв.)

Мета: закріпити набутий досвід щодо використання різних стилів поведінки в

процесі педагогічної взаємодії.

Оснащення: картки з завданнями (назва стилю поведінки в конфлікті та його девіз).

Хід вправи

Учасники об'єднуються в 4 групи, кожна група одержує картку з описом завдання.

- 1) Конкуренція «Щоб я переміг, ти повинен програти»
- 2) Пристосування «Щоб ти виграв, я повинен програти»
- 3) Компроміс «Щоб кожний з нас щось виграв, кожний з нас повинен щось програти»
- 4) Співробітництво «Щоб виграв я, ти теж повинен виграти»

Група обговорює й готує у театралізованій формі конфліктну ситуацію з педагогічного життя, що демонструє даний вид поведінки.

Запитання для обговорення:

- Чи відповідає показана сцена «девізу» і заявленому стилю поведінки?
- Які причини впливають на вибір стилю поведінки в конфлікті?
- Який стиль поведінки в конфлікті є найбільш конструктивним?

3.8. Підведення підсумків заняття. Рефлексія. (10 хв)

Проводиться у формі керованого діалогу.

Запитання для обговорення

- Як ви вважаєте, який зі стилів поведінки в конфлікті найкращий? Чому?
- В чому переваги кожного стилю поведінки в конфлікті?
- Які завдання були для вас найважчими? Чому?
- Що в занятті вам найбільше сподобалося?

ТЕМА 4. ТОЛЕРАНТНЕ СПІЛКУВАННЯ – ОДИН ІЗ КРОКІВ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТУ

Мета: формування у учасників уміння поводитися толерантно в конфліктній ситуації; знаходити конструктивні варіанти вирішення конфліктів в педагогічній взаємодії.

Час: 2 години

Поняття для засвоєння: толерантність, толерантна поведінка, Я-повідомлення, конфліктні типи особистостей.

4.1.	Привітання. Вправа «Веселий фотограф»	10	
4.2.	Інформаційне повідомлення «Толерантна людина»	5	
4.3.	Вправа «Плакат толерантності»	15-20	Кольоровий папір, ножиці, клей, фломастери, папір А1
4.4.	Вправа «Згода, незгода, оцінка»	15	Папір А3, ручки, фломастери
4.5.	Інформаційне повідомлення «Я-повідомлення»	5-10	
4.6.	Вправа «Я-повідомлення»	20	Бланки з описами

			ситуацій
4.7.	Інформаційне повідомлення «Конфліктні типи особистостей»	10	Плакат «Конфліктні типи особистостей»
4.8.	Вправа «Конфліктні типи особистостей»	20	
4.9.	Вправа. «Скільки слів у нас в запасі?»	5	Аркуші, ручки
4.10.	Підведення підсумків. Рефлексія.	5-10	

4.1. Привітання.

Гра-розминка «ВЕСЕЛИЙ ФОТОГРАФ» (10 хв.)

Мета: активізувати та підготувати учасників до подальшої роботи

Хід вправи

Тренер запрошує одного із бажаючих стати «фотографом». Всі інші учасники збираються в певному місці і створюють «похмуру команду», яка має фотографуватися. Завдання «фотографа» під час зйомки розсмішити «похмуру команду», а завдання «команди» не піддаватися на заохочення «фотографа» (звуки, слова, жести, міміка тощо) і залишатися похмурими. Той з команди, хто не витримає і хоча б посміхнеться, переходить на бік «фотографа» й допомагає його розсмішити інших.

Гру можна провести декілька разів, змінюючи «фотографа».

Запитання для обговорення:

- Чи змінився ваш настрій після цієї гри? Яким чином?
- Що вплинуло на зміну цього настрою? (ефективне, безконфліктне спілкування та взаємодія).

4.2. Інформаційне повідомлення «ТОЛЕРАНТНА ЛЮДИНА» (5 хв.)

Поняття толерантності вперше почали вживати у XVIII столітті. У своєму «Трактаті про віротерпимість» видатний французький письменник і філософ Вольтер писав: «безумством є переконання, що всі люди мають однаково думати про певні предмети».

Розуміння толерантності не однакове в різних культурах, тому що залежить від історичного досвіду народів. У англійців толерантність розуміють як готовність і здатність без протесту сприймати іншу особистість, у французів – як свободу іншого, його думок, поведінки, політичних та релігійних поглядів. У китайців бути толерантним означає великодушно й щиросердечно ставитися до інших. В арабському світі толерантність – це вміння вибачати, терпимість, співчутливість, а в персидському – ще й здатність до примирення.

В наш час толерантність розуміють як повагу і визнання рівності, відмову від домінування та примусу, визнання права інших на власні думки та погляди. Отже, толерантність перш за все має на меті прийняття інших такими, якими вони є, і взаємодію з ними на основі згоди.

Поділ людей на толерантних або інтолерантних є досить умовним. Кожна людина в своєму житті здійснює як толерантні, так і інтолерантні вчинки. Але здатність поводитися толерантно може стати особистісною рисою, а відтак – забезпечити можливість спілкуватися ефективно та безконфліктно. Толерантні люди більше знають про свої недоліки та переваги. Вони критично ставляться до себе і не прагнуть у всіх бідах звинувачувати інших. Вони не перекладають власної відповідальності на інших. Толерантна людина не ділить світ на два

кольори – чорний та білий. Вона не акцентує увагу на розбіжностях між «своїми» та «чужими», а тому готова вислухати й зрозуміти інші точки зору.

Почуття гумору і здатність посміятися над собою – особлива риса толерантної людини. У того, хто здатний до цього, менша потреба домінувати та зверхньо ставитися до інших.

Отже, толерантна особистість знає і правильно оцінює себе. Її добре ставлення до себе співіснує з позитивним і доброзичливим ставленням до інших.

До уваги тренера!!!

Під час повідомлення можна звернутися до плакату «Якості та вміння, важливі для конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів».

4.3. Вправа «ПЛАКАТ ТОЛЕРАНТНОСТІ» (15 хв.)

Мета: уточнити та закріпити знання учасників про основні характеристики толерантності.

Оснащення: аркуші паперу А1, ножиці, кольоровий папір, клей фломастери.

Хід вправи

Учасники об'єднуються у малі групи по 3-6 осіб. Кожна група одержує аркуші А1, набір фломастерів, ножиці, кольоровий папір і має протягом 10 хвилин створити «Плакат толерантності». Після закінчення роботи групи презентують та коментують свої плакати.

До уваги тренера!!!

Після презентації плакатів тренер ще раз звертає увагу присутніх на основні характеристики толерантної особистості, використовуючи зміст плакатів учасників та власного плакату, заготовленого заздалегідь. У плакаті тренера орієнтовно можуть бути вказані наступні властивості толерантної особистості.

ТОЛЕРАНТНА ЛЮДИНА:

- Добре співпрацює з іншими людьми на засадах партнерства
- Готова миритися з думками інших
- Поважає людську гідність
- Поважає права інших
- Сприймає іншого таким, яким він є
- Здатна поставити себе на місце іншого
- Поважає право бути іншим
- Визнає різноманітність
- Визнає рівність інших
- Терпима до чужих думок, вірувань, поведінки
- Відмовляється від домінування й насильства

4.4. Вправа «ЗГОДА, НЕЗГОДА, ОЦІНКА» (15 хв.)

Мета: закріпити теоретичний матеріал про толерантність.

Оснащення: 3 аркуші паперу А3, картки з завданнями

Хід вправи

Учасники об'єднуються у 3 групи. Кожній групі дається аркуш паперу А3 та картка з варіантом завдання.

Завдання:

1. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте згаду.
2. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте незгоду.
3. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте оцінку дій або вчинків іншого.

На виконання завдання дається 5 хвилин. Після цього кожна група по черзі демонструє результати своєї роботи.

Після обговорення тренер пропонує учасникам підкреслити на плакатах ті вирази, які можна використовувати при толерантному спілкуванні.

До уваги тренера!!!

Якщо учасники навели дуже категоричні або агресивні вирази, слід наголосити, що для толерантного спілкування важливо вміти висловлювати свою точку зору, не ображаючи інших. Орієнтовно можуть бути запропоновані такі толерантні вислови:

ЗГОДА:

Це не викликає заперечень (сумніву)...

Я готовий з цим погодитися...

Мені близькі ці думки...

Я поділяю (підтримую) точку зору (думку)...

Я теж хотів це (про це) сказати...

Моя точка зору (моя думка, моя позиція) повністю збігається...

Ніхто і не заперечує...

НЕЗГОДА:

Мені так не здається...

Я думаю по-іншому (навпаки)...

Я дотримуюсь іншої думки...

У мене інша (протилежна) точка зору...

Я дозволю собі не погодитися з вами...

На жаль, не можу погодитися з вами...

Мені хотілося б висловити свою незгоду...

4.5. Інформаційне повідомлення «Я-ПОВІДОМЛЕННЯ» (5-10 хв.)

Важливо вміти проявляти толерантність під час спілкування. Це передбачає не тільки прийняття іншого, а й уміння підтримати й допомогти йому. В конфліктній ситуації, коли людина переживає сильні негативні емоції, з'являються проблеми з їх вираженням. Одним з ефективних способів вирішення цієї проблеми є усвідомлення своїх почуттів і здатність сказати про них партнеру. Саме цей спосіб самовираження і називається «Я-повідомлення».

«Я-повідомлення» - це усвідомлення та проголошення власного стану, викликаного ситуацією, що склалася. Використання під час спілкування «Я-повідомлень» допомагає висловити свої почуття, не принижуючи гідність іншої людини, і, таким чином, сприяє попередженню виникнення конфліктів у педагогічному спілкуванні (порівняйте: «Мені неприємно, коли ти забуваєш про свої обіцянки / зобов'язання» та «Ти знову нічого не виконав?!»).

«Я-висловлювання» - це проголошення почуттів, які ви переживаєте у неприємній для вас ситуації, визнання та формулювання власної проблеми з

цього приводу («Вибач, але я відчуваю роздратування, коли ти говориш це...», «Коли я чую твої слова, я навіть не знаю, що і сказати, настільки я розгублена»). Формулюючи таким чином питання, ви усвідомлюєте власну проблему: це – моя проблема, що я роздратована, це – мої відчуття, і ніхто, крім мене, не може зрозуміти, чому саме ці відчуття виникли у мене в цій ситуації. Важливо зрозуміти, що «Я-висловлювання» конструктивно змінює не тільки ваше особисте ставлення до конфліктної ситуації, а й ставлення вашого партнера до неї. Людина завжди відчуває, коли її звинувачують чи хочуть перекласти на неї відповідальність. Ваше щире висловлювання своїх почуттів з позиції усвідомлення власної відповідальності за те, що з вами відбувається, не може нікого образити чи викликати агресію, а навпаки, спонукає вашого партнера замислитися над правильністю і його власного вчинку.

«Я – висловлювання», в якому викладач використовує форму не вимоги або зауваження («Не розмовляй!», «Припини витівки!»), а у м'якій манері висловлює власні враження та побажання, пов'язані з небажаною поведінкою студента («Мені б не хотілося, щоб ти розмовляв», «Твоя поведінка мене занепокоює»). І, хоча, на перший погляд, може здаватися, що між зауваженням і «Я – повідомленням» відсутня відмінність, проте вона досить істотна. Складається враження, що оцінка поведінки викладачем є начебто його власною справою, яка безпосередньо не стосується студентів, що сприяє позитивному сприйняттю ним слів викладача.

«Я-повідомлення» включає в себе не тільки «проговорювання» свого емоційного стану, а й визначення умов та причин, що викликали цю ситуацію.

Орієнтовна схема «Я-висловлювання»:

- 1) опис ситуації, яка викликала напруженість («Коли я бачу, що ти...», «Коли це відбувається...», «Коли я стикаюся з такою ситуацією...»);
- 2) точне визначення власного почуття у певній ситуації («Я відчуваю...», «Я не знаю, що і казати...», «У мене виникла проблема...»);
- 3) побажання щодо зміни ситуації («Я просив би тебе...», «Я буду вдячний тобі, якщо...»).

4.6. Вправа «Я-ПОВІДОМЛЕННЯ» (20 хв.)

Мета: навчити учасників висловлювати свої почуття без оцінок, невдоволення, образ.

Оснащення: картки з описом ситуацій, бланки додатку «А».

Хід вправи

Після обговорення інформаційного повідомлення тренер об'єднує учасників у 3 підгрупи і пропонує (використовуючи «Я-повідомлення») обговорити та/або розіграти наступні ситуації:

- Один зі студентів / студенток регулярно запізнюється на заняття. Ось і сьогодні в черговий раз (невідомо який по рахунку) він / вона входить в аудиторію через 15 хвилин після дзвінка, коли заняття в самому розпалі.
- На занятті викладач декілька разів робив зауваження студенту / студентці, який нічого не робив (не робила). На зауваження викладача він / вона ніяк не відреагував, продовжуючи заважати іншим.
- Через деякий час після початку студент / студентка каже вам: «Мені ваш предмет нецікавий. Я взагалі не знаю, чи зможете ви нас чомусь навчити».

На обговорення відводиться 5-7 хвилин. Далі кожна група представляє свої варіанти вирішення зазначеної ситуації, аргументуючи їх. При цьому бажано акцентувати увагу на використаних «Я-повідомленнях».

На наступному етапі тренер роздає кожному учаснику бланк додатку «А» і пропонує заповнити його, формулюючи свої звернення у формі «Я-повідомлень».

Запитання для обговорення

- *Які висловлювання ми переважно використовуємо у повсякденному житті?*
- *Чи важко вам було оперувати «Я-повідомленнями»?*
- *Чому це важко було робити?*
- *Що ви відчували, коли до вас звертались з «Я-повідомленням»?*

До уваги тренера!!!

Для проведення вправи необхідно зробити бланки варіантів «Я-повідомлень» з додатку «А»

Питанню толерантної поведінки та відпрацюванню вміння висловлюватися за допомогою «Я-повідомлень» необхідно приділяти достатньо уваги, тому що формування навичок толерантності та без оціночних висловлювань є основою безконфліктної педагогічної взаємодії.

4.7. Інформаційне повідомлення «КОНФЛІКТНІ ТИПИ ОСОБИСТОСТЕЙ» (10 хв.)

У кожної людини залежно від особистого досвіду є власна класифікація важких у спілкуванні людей. Сьогодні ми познайомимось з типологією, запропонованою Дж. Г. Скотт.

Паровий каток. Такі люди переконані в своїй правоті і вважають, що всі повинні поступатися їм. Головне для них — не підірвати свій імідж.

Як протидіяти? Краще поступитися в малому такій людині, допомогти їй заспокоїтися.

Якщо ви вирішили боротися за свої права — дайте їй можливість «випустити пару», знизити емоційне напруження. Не суперечте співбесіднику в цей час. Лють такої людини можна придушити лише власним спокоєм.

Прихований агресор. Такі люди приносять незручність і неприємності іншим людям за допомогою закулісних маніпуляцій. Вони переконані в своїй правоті, але в них немає влади, щоб діяти відкрито.

Як протидіяти? Не давайте такому опонентові привід для агресивного нападу. У випадку взаємодії бажано виявити конкретний факт заподіяння зла і сказати такій людині, що вам відомо, що саме вона зробив вам ту чи іншу прикрість.

Розгнівана дитина. Такі люди не злі, але іноді вибухають, немов діти, в яких поганий настрій.

Як протидіяти? Якщо у вас немає можливості ухилитися від контакту з цією людиною, то найкраще в момент спалаху не суперечити їй, дати виговоритися, переконати її в тому, що ви слухаєте. Переведіть розмову на вирішення проблеми, не наполягайте на вибаченні або прийміть його, не аналізуючи те, що сталося.

Ті, хто постійно скаржаться. Такі люди схильні звинувачувати всіх

оточуючих.

Як протидіяти? Якщо вони говорять вам про когось, можна або «піддакувати», або заперечувати. Але краще вислухати, не обов'язково погоджуватися зі сказаним. Дайте зрозуміти, що ви слухаєте, потім переведіть розмову на іншу тему. Можна запитати: що б ви хотіли зробити в цій ситуації? Чим я можу вам допомогти?

Мовчазний. Причини замкнутості таких людей — вороже ставлення або погане самопочуття.

Як протидіяти? Успіх вашого спілкування буде залежати від того, чи відома вам причина. Для її з'ясування необхідно поставити мовчазній людині кілька відкритих запитань, наприклад: «Що ви думаєте з цього приводу?». Але якщо запитань буде надто багато, мовчазний ще більше може замкнутися, бо тоді розмова буде схожа на допит. Причому необхідно враховувати і можливі природні особливості людини: якщо вона мало говірка, не підганяйте її, дайте час для відповіді. Головне при взаємодії з такими людьми — доброзичливість.

Конформіст. Ці люди здаються приємними в усіх відношеннях, але їхні слова розходяться з ділом: вони у відповідальний момент підведуть вас, не виконавши того, що обіцяли.

Як протидіяти? У спілкуванні з ними скажіть, що для вас найголовніше — правдивість. Нехай вони обіцяють зробити для вас тільки те, що справді можуть.

В конфліктній ситуації головне – розпізнати тип конфліктної особистості і реагувати на її вчинки так, щоб не посилювати конфлікт, а прийти до конструктивного рішення.

4.8. Вправа «КОНФЛІКТНА ОСОБИСТІСТЬ» (20 хв.)

Мета: закріпити навички спілкування з конфліктними типами особистостей у педагогічному спілкуванні.

Оснащення: картки з назвами конфліктних типів особистості

Хід вправи

Учасники розподіляються на 3-4 групи. Кожна група отримує картку з назвою конфліктного типу особистості. Протягом 5-7 хвилин кожна підгрупа має обговорити запропонований тип конфліктної особистості, змоделювати ситуацію педагогічного конфлікту з ним.

По закінченню кожна підгрупа програє свою ситуацію та варіант взаємодії з особистістю цього типу.

Під час обговорення коли виховательці було б легше (важче) вирішити конфлікт?

4.9. Вправа. «СКІЛЬКИ СЛІВ У НАС В ЗАПАСІ?» (5 хв.)

Мета: емоційна розрядка, згуртованість колективу.

Хід вправи

Необхідно назвати якнайбільше добрих слів, якими ви наділяєте своїх колег.

4.10. Підведення підсумків. Рефлексія. (10 хв.)

Запитання для обговорення

- В чому переваги толерантного спілкування?

- Чому треба намагатися висловлювати свої почуття «Я-повідомленнями»?
- Які особливості має взаємодія із конфліктними типами особистостей?
- Які завдання були для вас найважчими? Чому?
- Що в занятті вам найбільше сподобалося?

ТЕМА 5. НАВИЧКИ ТА ВМІННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мета: розвинути та закріпити навички конструктивного вирішення конфліктних ситуацій в процесі педагогічної взаємодії.

Час: 2 години 10 хвилин

Поняття для засвоєння: динаміка конфлікту, інцидент, прецедент; розв'язання, хроніфікація, навички конструктивного спілкування, впевнена, невпевнена та агресивна поведінка.

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв..	Ресурсне забезпечення
5.1.	Привітання. Вправа «Диригент».	10	
5.2.	Вправа «Якщо конфлікт – це...»	10-15	папір (А4 або А3), фломастери.
5.3.	Вправа «Східний базар»	15	Невеличкі папірці різнокольорового паперу
5.4.	Інформаційне повідомлення «Структура і динаміка конфліктів»	10	Фліп-чарт, маркер
5.5..	Вправа «Якби ..., я став би ...»	10-15	
5.6.	Рольова гра «Договір»	30-35	Кольорові папірці трьох кольорів, бланки аналізу ситуації
5.7.	Ситуаційні вправи «Типи поведінки в конфлікті»	15-20	Картки з описом типів поведінки та конфліктних ситуацій
5.8.	Підведення підсумків заняття. Рефлексія. Вправа «Керований діалог».	10	

5.1. Привітання (10 хв.)

Вправа «ДИРИГЕНТ»

Мета: активізувати учасників, підготувати до подальшої роботи.

Хід вправи

Усі учасники сідають один біля одного в декілька рядів. Вони – хор. А хтось один з групи сідає до них обличчям. Він – диригент. За його командою всі одночасно починають співати, тягнучи якийсь звук, наприклад, «А-а-а-а». Диригент за допомогою рухів рук намагається зробити так, щоб уся група звучала в унісон. Можна повторити гру кілька разів з різними «диригентами»

Запитання для обговорення

- Як ви думаєте, в чому суть цієї гри?

- Чи важко бути диригентом?
- А «хором» бути легко?
- Що ви відчули, коли нареши́ті зазвучали в унісон?

5.2. Вправа «ЯКЩО КОНФЛІКТ – ЦЕ...» (15 хв.)

Мета:

Оснащення: аркуші паперу (А4 або А3), кольорові олівці або фломастери.

Хід вправи

Учасники діляться на три групи. Після цього тренер дає їм завдання.

Тренер. Якщо конфлікт – це меблі (дерево, квітка, тварина), то яким він буде? Протягом 5-7 хвилин намалюйте той образ, який виник у вашій свідомості і прокоментуйте намальоване.

Кожна підгрупа отримує своє завдання. Після виконання завдання відбувається обговорення.

5.3. Гра-психодрама: «БУДУЄМО ЗДОРОВІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ» (25 хв.).

Мета: відпрацювати навички конструктивної взаємодії.

Хід вправи

Для участі у грі потрібно від 3 до 15 людей. Суть в тому, щоб кожен учасник вибрав для себе роль яка не співпадає з функцією яку вони виконують у професійній діяльності. Бажано обрати зовсім протилежну. Та розіграти міжособистісну взаємодію з колегами відповідно до обраної ролі. Змодельовати професійні та життєві обставини, відіграти реакції та поведінку обраної ролі та простежити за своїми переживаннями та відчуттями. Вправа спрямована на побудову нового, якісного досвіду у спілкуванні, та розумінню інших людей. А також, пошуку якісної взаємодії.

По закінченні вправи відбувається обговорення.

Запитання для обговорення

- Як ви думаєте, в чому суть цієї гри?
- Чи важко було виконувати незвичну для Вас роль? Чому?
- Що сприяло прийняттю Вами даної ролі?
- Що Ви відчували її виконуючи?

5.4. Інформаційне повідомлення «СТРУКТУРА І ДИНАМІКА КОНФЛІКТІВ» (5-10 хв.)

Конфліктні ситуації в педагогічній взаємодії виникають практично щодня, тому важливо розуміти не тільки причини виникнення, але й також структуру і динаміку перебігу конфліктів, для того щоб знайти найбільш оптимальні шляхи їх вирішення.

Знання структурних компонентів та динаміку конфліктів, дозволяє краще зорієнтуватися в конфліктній ситуації й обрати найбільш конструктивну стратегію поведінки.

Структура конфлікту - це динамічно взаємопов'язана цілісна система та процес. Структурними елементами будь-якого конфлікту (в тому числі й в педагогічній взаємодії) є наступні.

Об'єктивні:

- суб'єкти конфлікту;

- предмет конфлікту;
- об'єкт конфлікту;
- джерело конфлікту.

Суб'єктивні:

- мотиви сторін;
- конфліктна поведінка;
- образи предмета конфлікту

Вилучення будь-якого елемента з простору конфлікту або зводить конфлікт нанівець, або істотно змінює його характер. Водночас, треба розуміти, що незмінним є тільки «скелет», а от інші складові можуть бути досить різноманітні.

Безпосередньою причиною конфлікту можуть виступати різні фактори:

- інформаційні (неприйнятність інформації, дезінформація, несвоєчасність інформації тощо.);
- поведінкові (недоречність, грубість, нетактовність, егоїстичність і т.ін.);
- фактори відносин (незадоволеність від взаємодії між сторонами);
- ціннісні фактори (принципи, забобони, переваги, пріоритети, моральні цінності тощо.);
- структурні фактори (відносно стабільні об'єктивні обставини, що важко піддаються зміні, наприклад влада, право власності і т.ін.).

Таким чином, причини виникнення конфлікту пов'язані з якимись конкретними діями учасників ситуації або виниклими обставинами.

Динамікою конфлікту називають етапи його розвитку. Всього виділяють три основні і одну додаткову стадії перебігу конфліктів:

Перша стадія – фаза прецеденту (або підготовча, проблемна фаза конфлікту). На цьому етапі має місце формування суперечливих інтересів, потреб, норм; накопичуються та загострюються суперечності між учасниками конфлікту, знижується ефективність існуючих правил регуляції поведінки та взаємовідносин.

Друга стадія – фаза інцеденту (або фаза конфліктного зіткнення). Учасники конфлікту усвідомлюють свої правильно або неправильно зрозумілі інтереси. Має місце відкрите зіткнення учасників конфлікту (опонентів). Кожна зі сторін здійснює певні конфліктні дії. Мають місце неприязнь опонентів один до одного, сутички, припинення спілкування.

Третя стадія – фаза вирішення конфлікту. На цьому етапі конфліктуючі сторони мають можливість використати багато стратегій поведінки, головне – вирішити конфлікт. Опоненти можуть дійти компромісного рішення, або перевагу буде на чиемось одному боці, а інша сторона буде згодна на це, або обидві сторони дійдуть спільного рішення. Не важливо як, але конфлікт повинен бути вирішено.

Якщо жодна зі сторін не бажає поступитися, кожна наполягає на власному виграші, а дійти спільного чи компромісного рішення вони не можуть тоді конфлікт переходить на наступну стадію – **хроніфікації**. У цій фазі є приховане протистояння, немає відкритих сутичок, проте обидві сторони відчують

неприятнь один до одного та не бажають спілкуватися.

5.5. Вправа «ЯКБИ ..., Я СТАВ БИ ...»

Мета: вироблення навичок швидкого конструктивного реагування на конфліктну ситуацію.

Хід вправи

Вправа виконується по колу. Один учасник ставить умову, в якій обговорена деяка конфліктна педагогічна ситуація («Якби мої учні мене постійно ігнорували (запізнювалися на заняття тощо)...») інший учасник закінчує речення («Я спробував би зрозуміти причину їх опору»). Учасникам пропонується змодельовати різні варіанти перебігу подій в залежності від того, на якій стадії розвитку знаходиться конфлікт (загострення протиріч, відкрите зіткнення, пошук шляхів вирішення конфліктної ситуації).

Запитання для обговорення

- *На що спрямована вправа, яку ми тільки-но робили?*
- *Які переживання уникати у вас в процесі виконання вправи?*
- *Чи важко було шукати відповідальні, конструктивні виходи з конфліктної ситуації?*
- *На якій стадії перебігу конфліктів легше його розв'язати?*

5.6. Рольова гра «ДОГОВІР» (30-35 хв.)

Мета: пошук і вироблення пропозицій щодо розв'язання конфліктної ситуації, що задовольняють потреби усіх сторін

Оснащення: невеличкі папірці трьох кольорів, бланки аналізу ситуації

Хід вправи

Тренер пропонує учасникам квадратик того кольору, що сподобався. В залежності від обраного кольору всі учасники діляться на три групи Перша «адміністрація закладу», друга - «учителі», третя - «учні». Кожній підгрупі необхідно проаналізувати ситуацію і запропонувати варіанти неконструктивного та конструктивного її вирішення.

Ситуація: адміністрація закладу з метою економічного зиску пропонує об'єднати декілька різних класів (на яких викладають різні учителі) в один спільний (на якому тільки один учитель буде проводити спільні заняття). Зазначена ситуація через відмінність інтересів сторін спричинює виникнення конфлікту.

Завдання: обговорити ситуацію з точки зору представників, чий інтерес ви представляєте. Записати в 3 стовпчики таблиці інтереси, проблеми, пропозиції тієї групи учасників, яку ви представляєте.

Інтереси	Проблеми	Пропозиції

Потім кожна підгрупа розповідає про результати своєї роботи.

Запитання для обговорення

- Як домовитися всім учасникам, виходячи зі своїх інтересів?
- Що допоможе досягти домовленості?
- Що заважає?

5.7. Ситуативні вправи «ТИПИ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ» (15-20 хв.)

Мета: ознайомитися з особливостями типів поведінки в конфлікті, закріпити теоретичний матеріал

Оснащення: картки з описом типів поведінки в конфлікті: впевнена (відповідальна), невпевнена (пасивна), агресивна.

Хід вправи

Учасники діляться на три групи. Тренер пропонує ознайомитися з типами поведінки. Після чого пропонує ситуації, на які учасники повинні будуть відповісти так, як відповідала б агресивна людина; невпевнена (пасивна) людина та ; упевнена людина.

Ситуації для обговорення

- ви поспішаєте, а ваш колега по роботі (або учень) щось попросив зробити, допомогти з якимось питанням;
- людина, яка вас дратує, попросила допомогти;
- ви вже повторили два рази, але ваш колега (або учень) не розчув.

На обговорення в підгрупах відводиться 5-7 хвилин, на загальне обговорення – 10 хвилин.

5.8. Підведення підсумків. Рефлексія. (10 хв.)

Проводиться у формі керованого діалогу

Запитання для обговорення

- На якій стадії розвитку конфлікту можливості його попередити та/або подолати найбільші? А найменші? Чому?
- Який тип поведінки приносить найкращі результати? Чому ви так вважаєте?
- Що нового ви дізналися про вирішення конфліктів в педагогічному спілкуванні?
- Які завдання були для вас найважчими? Чому?
- Що в занятті вам найбільше сподобалося?

ТЕМА 6. СПОСОБИ НАЛАГОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КОНФЛІКТІ

Мета: показати варіанти конструктивної поведінки під час розв'язання конфліктних ситуацій в педагогічній взаємодії.

Час: 2 години.

Поняття для засвоєння: відповідальна поведінка, посередництво у конфлікті.

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв..	Ресурсне забезпечення
6.1.	Привітання. Вправа «Аукціон скульптур».	10	Ігрові гроші
6.2.	Інформаційне повідомлення «Відповідальна поведінка»	10-15	
6.3.	Мозковий штурм «Що заважає людям	10	Аркуш А3, маркер

	поводитися відповідально?»		
6.4.	Інформаційне повідомлення "Посередництво у вирішенні конфліктів"	10	
6.5..	Рольова гра «Згладжування конфлікту».	30-35	Картки з описом конфліктних ситуацій
6.6.	Вправа «Східний базар».	5-10	
6.7.	Вправа «Як би ти поступив?».	15-20	
6.8.	Підведення підсумків заняття. Рефлексія. Вправа «Керований діалог».	10	

6.1. Привітання.

Вправа «АУКЦІОН СКУЛЬПТУР» (10 хв.)

Мета: виразити важливі аспекти конфлікту без слів, за допомогою тіла.

Хід вправи

Робота в парах. Один з партнерів виконує роль скульптора, інший – «матеріал». Скульптор із обох «ліпить» скульптуру на тему «Взаємини в конфлікті» мовчачи, використовуючи тільки руки. «Матеріал» пасивний. Скульптура запам'ятовує остаточний варіант, щоб продемонструвати. Потім партнери міняються ролями.

Обговорення. Рефлексія: чи легко було працювати з матеріалом? Який характер доторкань скульптора? Що почували в процесі виготовлення скульптури? Які думки спадали на думку?

6.2. Інформаційне повідомлення «ВІДПОВІДАЛЬНА ПОВЕДІНКА» (10 хв.)

Відповідальна поведінка виражається в тому, що людина відверто висловлює свої думки, почуття і переконання, не принижуючи почуттів і поглядів своїх співрозмовників. Така поведінка базується на тому положенні, що кожна людина має певні фундаментальні права.

У конфліктній ситуації відповідальна поведінка дає змогу досягти компромісу без зречення власної гідності і цінності. Люди, що поведуться відповідально, в змозі сказати «Ні!» без докорів сумління, злості чи страху.

Відповідальна поведінка тримається на двох стовпах:

- Почуття власної гідності і повага до самого себе;
- Готовність виголосити і захистити власні права з одночасним прийняттям того, що інші теж мають на це право.

Почуття власної гідності і повагу до самого себе варто будувати на пізнанні своїх слабких та сильних сторін та на щирих контактах з доброзичливими до нас людьми.

Кожна людина має право:

1. Робити те, що вона вважає слушним, коли це не травмує когось іншого;
2. Захищати свою гідність за допомогою відповідальної поведінки, якщо це не ранить іншого, але без агресивних намірів;
3. Висловити іншому своє прохання і потреби, але за умови, що приймає право іншого відмовити;

4. Обговорити з іншою особою і з'ясувати права обох сторін у випадках, коли ці права не очевидні;
5. Скористатися своїм правом.

Головні прийоми відповідальної поведінки:

1. Відповідальна відмова

Відповідальна відмова – це відверта відмова, без обговорення⁴ можливим є тільки пояснення причини такого рішення.

Відповідальна відмова складається з трьох кроків.

Крок перший – сказати слово НІ!

Крок другий – сказати, ЩО ВИ НЕ ЗРОБИТЕ.

Крок третій – пояснити причини такого рішення, виходячи з власних планів, бажання, потреб і прав. Не потрібно обговорювати своє рішення і вживати формулювання типу «мушу» і «не можу».

Наприклад «Ні, я не піду з тобою у бібліотеку сьогодні. Я обіцяв сестрі допомогти їй».

2. Заміна оцінювання на думку

Багато людей бояться оцінок, які їм дають інші люди, або надають цим оцінкам великого значення. Ми болісно переносимо, коли нас оцінюють, і зазвичай намагаємось довести свою правоту або розриваємо стосунки.

Оцінка є лише думкою про вас іншої особи, а кожен має право висловлювати свою думку на будь-яку тему. Найчастіше це не треба обговорювати, як ми не обговорюємо смаки. Відповідаючи на чийсь оцінку, варто зробити це у три такі етапи.:

Етап перший. – говоримо, що ми відчуваємо у зв'язку з почуттям про себе. Це може бути твердження «Я вражений» або «Мені прикро»;

Етап другий – підтверджуємо розуміння того, що саме такою є думка про нас іншої особи. Наприклад: «Я розумію, що ваша думка про мене є такою»;

Етап третій – самі оцінюємо себе в обговорюваній сфері. Наприклад: «Я вважаю, що я відповідальна людина». І на цьому кінець. Не сперечатися, не переконувати і т. ін.

3. Пошук критики

Якщо критикується те, що ми робимо чи зробили, це для нас також буває болісним, тяжким для сприйняття і врешті-решт спровокувати конфлікт виникнення конфліктної ситуації. Досить часто така критика виражається у формі загальної оцінки і не дає достатньо шансів на істотний захист. Тому також складно утриматися від дискусії, що спричинить конфлікт; зрозуміти, що критика стосується певних конкретних речей.

З цією метою варто:

- сказати, що ми відчуваємо;
- дати знати, що ми розуміємо, про що говорить інша особа (перефразування);
- перепитати: «Що конкретно не подобається у моїй праці, справі?»
- останній пункт при потребі бажано повторювати доти, поки ваш партнер не почне перераховувати конкретні елементи поведінки, праці і т. ін.. І лише після цього ми зможемо або аргументувати

несприйняття критики, або прийняти рішення щодо зміни цього елемента своєї поведінки.

4. Вираження негативних почуттів і думок

Відповідальний спосіб вираження злості і негативної думки вимагає зосередження на тому, як саме ви хочете змінити небажану поведінку іншої особи. Ми маємо цілковите право на вираження своїх емоцій, але варто це робити не травмуючи іншого. Цього можна досягти, якщо дотримуватися чотирьох етапів:

етап перший – якщо чиясь поведінка нам перешкоджає, звертаємо його увагу на це і просимо змінити поведінку. Наприклад: «Ви кричите. Прошу перестати, бо це заважає мені зрозуміти те, що ви кажете»;

етап другий – якщо хтось і надалі не змінює поведінки, виражаємо своє роздратування і вдруге робимо наголос на проханні змінити поведінку. Наприклад: «Мене нервує те, що ви і далі кричите. Прошу перестати»;

етап третій – якщо ця особа не реагує, інформуємо її про свій намір, коли вона і надалі буде поводитись так само. Наприклад: «Якщо ви не перестанете кричати, ми більше не розмовлятимемо»;

етап четвертий – якщо ситуація не змінюється, робимо те, що пообіцяли.

6.3. Мозковий штурм «ЩО ЗАВАЖАЄ ЛЮДЯМ ПОВОДИТИСЯ ВІДПОВІДАЛЬНО?» (10 хв.)

Мета: з'ясувати переконання, які перешкоджають відповідальній поведінці.

Оснащення: аркуш паперу формату А3, маркер.

Хід вправи

Тренер пропонує учасникам висловити свої думки про те, що заважає людям поводитися відповідально, і записує відповіді на плакаті.

До уваги тренера!!!

Після проведення мозкового штурму слід узагальнити відповіді учасників, акцентувати їхню увагу на тому, що головною перешкодою на шляху відповідальної поведінки є внутрішні переконання. У разі потреби подається подана нижче інформація.

Перешкоди на шляху до відповідальної поведінки

- Це дуже небезпечно – говорите те, що хочеш.
- Тільки егоїсти роблять те, що хочуть.
- Якщо я бути відповідальним, я можу посваритися з колегами.
- Мені соромно говорити те, що я думаю насправді.
- Якщо хтось відмовляє мені, це означає, що я йому не подобаюсь.
- Близькі люди повинні розуміти це самі.
- Люди повинні тримати свої почуття при собі.
- Я не хотів би говорити про свої думки й почуття, бо не хочу турбувати інших своїми проблемами.

6.4. Інформаційне повідомлення «ПОСЕРЕДНИЦТВО У ВИРІШЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ» (10 хв.)

Посередництво являє собою спеціально організоване спілкування конфліктуючих сторін за участю третьої (нейтральної) сторони. Наявність

третього, стороннього учасника дозволяє перенести частину емоційного навантаження і відповідальності за вирішення конфлікту. Тому для посередника вкрай важливо, по-перше, зберегти об'єктивність і нейтральність, не виявитися втягнутим в проблему і, по-друге, спробувати перетворити опонентів у партнерів, здатних до конструктивної взаємодії і діалогу. У зарубіжній психології для позначення нейтральної сторони зазвичай використовують терміни медіація (посередництво) і медіатор (посередник).

До пошуку посередника конфліктуючі сторони звертаються в тих випадках, коли:

- конфлікт є найскладнішим, є загроза його розростання, розриву ділових відносин або утворення ворогуючих угруповань;
- від конфліктних відносин страждають інші люди і інтереси справи;
- опоненти не можуть вести принципові розмови конструктивно, не переходячи на особисті стосунки (в силу відсутності досвіду, умінь, навичок особистої неприязні), і самі усвідомлюють це;
- хочуть позбутися протистояння, але самі не здатні зробити потрібні кроки до взаєморозуміння.

Посередники можуть впливати на саму конфліктну ситуацію, на обставини, що підтримують конфлікт, або на його учасників. При цьому функції, які виконує третя сторона в конфлікті, можуть бути самими різними.

1. Постановляюча. В якості третьої сторони виступає представник громадської влади (система судів та арбітражу), який заслуховує справу і виносить рішення, обов'язкове для обох сторін. Судове рішення ґрунтується не на представленні його учасників про своїй правоті, а на силі закону: "правий той, на чийй стороні закон".

2. Погоджувальна. Третя сторона спілкується з кожним учасником конфлікту окремо, вислуховує їхні думки і пропозиції, передає їх іншій стороні, збирає факти і аргументи, виносить свої рекомендації, які не є обов'язковими для виконання конфліктуючими, але допомагають їм досягти згоди з проблемних питань.

3. Контролююча. Третя сторона відмовляється від права приймати будь-які рішення чи рекомендації, не втручається у зміст конфлікту, але здійснює жорсткий контроль над самим процесом переговорів, чітко визначивши правила поведінки учасників конфлікту (регламент, використання психологічних прийомів, прояв емоцій тощо).

4. Організуюча. Третя сторона створює умови для зустрічі сторін, надаючи їм приміщення або необхідні послуги. Обстановка, в якій проходить зустріч, - вельми значущий фактор. Завжди легше налаштуватися на ділову взаємодію, якщо спілкуєшся на нейтральній території, в просторому зручному приміщенні, де відчуваєш себе захищеним від вторгнення сторонніх людей, де немає відволікаючих подразників (приладів, яскравих картин, прикрас), тобі ненав'язливо пропонують чашечку кави або чаю (причому, не конкуренти, а сторонні люди), знову ж таки надають додаткову інформацію про можливе "віяло" певних процедур по вирішенню спірних питань і т. д.

5. Експертна. Третя сторона на запрошення однієї або обох конфліктуючих сторін виконує функції радника по змісту обговорюваних

проблем: надає необхідну інформацію з конкретних питань, дає експертну оцінку або робить аналіз, прогнозує розвиток ситуації, допомагаючи конфліктуючим прийняти більш виважене рішення.

Зазвичай методика посередництва складається з чотирьох послідовних кроків:

- 1) посередник допомагає учасникам домовитися про час і місце переговорів;
- 2) посередник починає розмову;
- 3) посередник створює можливості для того, щоб учасники висловилися повністю, висловити свою точку зору й вислухати позицію іншого;
- 4) посередник здійснює супровід переговорів щодо вирішення конфліктної ситуації..

6.5. Рольова гра «ЗГЛАДЖУВАННЯ КОНФЛІКТУ» (30-35 хв.)

Мета: відпрацювання вмінь і навичок згладжування конфлікту.

Хід гри

учасники розбиваються на «трійки». Кожна «трійка» придумує сценарій, за яким два учасники демонструють конфліктні сторони, а третій відіграє роль посередника у вирішенні конфліктної ситуації.

Запитання для обговорення

- *Які методи згладжування конфліктів були продемонстровані?*
- *Які, на ваш погляд, цікаві знахідки використовувалися?*
- *Як необхідно було поводитися тим учасникам, кому не вдалося згладити конфлікт?*
- *Рефлексія своєї ролі.*

6.6. Вправа «СХІДНИЙ БАЗАР» (10 хв.)

Мета: відпрацювати навички конструктивної взаємодії.

Інструкція: кожний учасник одержує декілька (по кількості учасників) папірців, на яких він пише своє ім'я. Потім усі папірці скручуються й збираються. Це так звані «іменні гроші». Кожний учасник, не дивлячись, бере із загальної купи стільки грошей, скільки віддав. Коли всі гроші розібрані, можна подивитися кому чий дісталися.

Завдання: будь-яким чином повернути собі свої «іменні гроші».

Обговорення. Рефлексія своїх почуттів

6.7. Вправа «ЯК БИ ТИ ПОСТУПИВ?» (15-20 хв.)

Мета: відпрацювання навичок посередництва в конфлікті

Оснащення: картки з описом ситуацій педагогічного конфлікту

Хід вправи

Учасники об'єднуються в групи. Кожна група отримує картку із конфліктною ситуацією. Завдання: запропонувати шляхи вирішення конфлікту із залученням третьої сторони (посередника). По закінченню вправи відбувається колективне обговорення.

Запитання для обговорення

- Чи відрізняється розв'язання конфліктних ситуацій із залученням третьої сторони (посередника) від ситуацій, коли сторони самостійно вирішують конфлікт?
- Якщо так, то чим саме?

До уваги тренера!!!

Учасники в процесі обговорення мають дійти висновку про те, що посередник зближує учасників, полегшує конфліктну ситуацію, тому що він – особа нейтральна, не задіяна в конфлікті.

6.8 . Підведення підсумків заняття. Рефлексія. (10 хв.)

Вправа «КЕРОВАНІЙ ДІАЛОГ»

Мета: підведення підсумків

Хід вправи

Учасникам тренінгу ставляться наступні запитання

- Чи важко поводитися відповідально? Що заважає бути відповідальним?
- Які основні властивості має відповідальна людина?
- Що нового яви сьогодні дізналися:

ТЕМА 7. ЗГУРТОВАНІСТЬ КОЛЕКТИВУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Мета: розвиток згуртованості і розуміння цінності внеску кожного учасника в процес попередження конфліктів в педагогічній взаємодії. Одержання емоційного задоволення від результатів тренінгу.

Час: 2 години

Поняття для засвоєння: група, згуртованість, групові норми, групові цінності

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв..	Ресурсне забезпечення
7.1.	Привітання. Вправа «Будь ласка».	10	
7.2.	Інформаційне повідомлення «Згуртованість»	10	Фліп-чарт, маркер,
7.3.	Вправа «Ми з тобою схожі тим, що...»	10	аркуші, ручки
7.4.	Вправа «Малюнок на спині»	10-15	аркуші паперу А4, фломастери, малюнки
7.5.	Вправа «Молекулі ДНК»	15	
7.6.	Вправа «Мої недоліки»	15	Аркуші паперу, ручки
7.7.	Вправа «Скульптура сьогоднішнього дня»	15	
7.8.	Вправа «Потяг»	10	
7.9.	Підведення підсумків заняття. Вправа «Дерево підсумків». Рефлексія.	20	Липкі кольорові папірці, ручки, плакат із зображенням дерева

7.1.Привітання (10 хв.)

Вправа «БУДЬ ЛАСКА»

Мета: підняти настрій і активізувати активність учасників

Хід вправи: Усі учасники гри разом з ведучим стають у коло. Ведучий говорить, що він буде показувати різні рухи (фізкультурні, танцювальні), а ті, хто грають повинні повторювати їх лише в тому випадку, якщо він до показу додасть слово «будь ласка». Хто помилиться, вибуває із гри.

7.2. Інформаційне повідомлення «ЗГУРТОВАНІСТЬ» (10 хв.)

Неможливо зробити усю роботу одному. Час від часу доводиться звертатися за допомогою до інших людей. У згуртованому колективі взаємодопомога – це запорука успіху. Без підтримки можна досягти тільки окремої мети, яку поставив кожний, а спільна ціль колективу не буде реалізована.

У новому колективі завжди виникає питання, пов'язане з груповою згуртованістю. Згуртованість визначається як міра, в якій учасники групи хочуть залишатися в ній; сила, що утримує особистість в групі. Від ступеня згуртованості залежить ефективність роботи групи, а також психологічний комфорт кожного її члена. Зміна рівня згуртованості відображає специфіку групової динаміки.

Так, на першій стадії розвитку групи згуртованості як такої немає, члени колективу не знайомі або тільки що познайомилися одне з одним. Відсутність згуртованості відображається у тому, що в групі практично немає міжособистісного спілкування, завдання перед групою ставляться ззовні і також ззовні контролюється їх виконання, не виникає відчуття «ми». При виникненні якихось труднощів учасники звертаються за допомогою не один до одного, а до сторонніх людей. Наприклад, якщо студент забув ручку, він повідомляє про це викладача, і вже той просить ручку у когось з групи.

На наступній стадії в колективі з'являються підгрупи, зав'язуються неформальні відносини між окремими учасниками. На цьому етапі формується згуртованість, але вона не поширюється на групу в цілому, а лише на окремі її складові елементи: пари, трійки. На цій стадії з'являється відчуття «ми», але це почуття включає в себе тільки сформовані пари і трійки.

На третій стадії в групі актуалізується боротьба за лідерство. З'являються норми спілкування, члени колективу самостійно вирішують виникаючі труднощі. Група може розколотися окремі підгрупи, кожна з яких має свого лідера, між ними найчастіше виникає конфлікт. Але навіть якщо лідер один, ще не вся група об'єднується навколо нього. Відчуття «ми» включає в себе не тільки найближчих друзів, а й окремі угруповання.

І, нарешті, на четвертій стадії розвитку групи відзначається найвища згуртованість, яка проявляється у взаємодопомозі, високої привабливості групи для її членів, розвиненій неформальній структурі. Цілі групи засвоєні як свої, власні; група виступає як єдине ціле. «Ми» означає всю групу.

Таким чином, розвиток згуртованості, поліпшення соціально-психологічного клімату, формування позитивних групових норм важливі для успішної безконфліктної взаємодії.

7.3. Вправа «МИ З ТОБОЮ СХОЖІ ТИМ, ЩО...» (10 хв.)

Мета: навчитися визначати спільні норми, цінності та інтереси.

Хід вправи

Учасники стають у два кола: внутрішнє і зовнішнє, обличчям один до

одного. Кількість учасників в обох колах однакова. Учасники зовнішнього кола говорять своїм партнерам напроти фразу, яка починається зі слів: «Ми з тобою схожі, тим що ...». (наприклад: живемо на планеті Земля, працюємо в одному закладі...

Учасники внутрішнього кола відповідають: «Ми з тобою відрізняємося тим, що...» Наприклад: різний колір очей, довжина волосся... Потім по команді учасники внутрішнього кола пересуваються (за годинниковою стрілкою), міняючи партнера. Процедура повторюється доти, поки всі учасники внутрішнього кола не зустрінуться з усіма учасниками зовнішнього кола.

7.4. Вправа «МАЛЮНОК НА СПИНІ» (10 хв.)

Мета: розвиток почуття сензитивності, групової взаємодії за допомогою тактильних контактів

Оснащення: фломастери, аркуші паперу формату А4, малюнки.

Хід вправи

Учасники стають у дві шеренги один за одним. Останньому в ланцюжку показується малюнок, який він повинен «намалювати» на спині того, хто стоїть перед ним і так далі. Перший учасник малює на папері те, що «відчув». Виграє та команда, чий малюнок найбільше схожий з вихідним. Можна зробити командний варіант, а можна з усією групою, тоді буде одна шеренга.

7.5. Вправа «МОЛЕКУЛИ ДНК» (15 хв)

Мета: підвищення групової єдності, почуття спільності, взаємної підтримки.

Хід вправи

Учасники заняття стають в коло і беруться за руки. Всі заплющують очі, а той хто водить заплутує їх.

Завдання учасників розплутатися НЕ згорнувши рук

Запитання для обговорення

- *Які емоції переживали під час виконання вправ?*
- *Що нового дізналися про інших?*
- *Чи змінилося ваше ставлення до інших членів групи після виконання вправ?*

7.6. Вправа «МОЇ НЕДОЛІКИ» (15хв.)

Мета: усвідомлення учасниками своїх особистісних властивостей, розвиток впевненості в собі, оптимізація ставлення до себе

Хід вправи

Тренер. Протягом п'яти хвилин напишіть список причин, із-за яких ви не можете полюбити себе. Якщо вам бракуватиме відведеного часу, можете писати довше, але в жодному разі не менше. Після того, як напишете, викресліть усе те, що співвідноситься із загальними правилами, принципами: «Любити себе нескромно», «Любити повинен інших, а не себе». Нехай в списку залишиться тільки ті причини (якості, властивості), пов'язані особисто з вами.

Тепер перед вами список ваших недоліків, що псує вам життя. Подумайте, а якби ці недоліки належали не вам, а якій-небудь іншій людині, яку ви дуже любите. Які б з них вибачили йому, або може, навіть, порахували б гідностями. Викресліть ці риси, вони не змогли вам перешкодити полюбити іншу людину, отже, не можуть перешкодити полюбити себе. Відзначте ті риси, ті недоліки, які

ви могли б допомогти йому подолати. Чому б вам не зробити те ж саме для себе? Випишіть їх в окремий список, а з них викресліть ті, які зможете подолати. З тими, що залишилися, вам необхідно зрозуміти, що вони є, треба навчитися з ними жити й думати як з ними впоратися. Ми ж не відмовимося від коханої людини, якщо дізнаємося, що деякі її звички нас інколи не влаштовують.

7.7. Вправа «СКУЛЬПТУРА СЬОГОДНІШНЬОГО ДНЯ» (15 хв.)

Мета: відпрацювати в учасників навички рефлексії.

Хід вправи

Учасниками пропонується об'єднатися в малі групи і створити скульптуру сьогодення.

До уваги тренера!!!

Вправа має діагностичну цінність, тому що створена «скульптура» є проекцією вражень учасників від роботи тренера, групи та тренінгу в цілому.

7.8. Вправа «ПОТЯГ» (10 хв.)

Мета: підвищення рівня взаємної довіри між учасниками, згуртованості, тренування навичок впевненої поведінки

Хід гри

Декілька учасників (6-8) зображують «потяг», ставши в колону й поклавши руки на плечі тим, хто попереду. Усі, крім першого учасника (локомотив), закривають очі. «Завдання «потягу» - проїхати через перешкоди, які зображують інші учасники. При незначній кількості учасників, частину перешкод можна зобразити за допомогою стільців. «Перешкоди» (учасники групи) при наближенні до них на небезпечно-близьку відстань можуть видавати застережливі звуки (наприклад, починати сичати).

Гра повторюється кілька разів, щоб дати можливість учасникам побувати і в ролі перешкод, і в ролі «потяга».

Запитання для обговорення

- *Кому ким більше сподобалося бути; з чим це пов'язане?*
- *Які емоції виникали під час виконання ролі «потяга», «вагонів», «перешкод»?*
- *Яким реальним життєвим ситуаціям можна вподібнити цю гру?*

Підведення загальних підсумків (20 хв.)

Вправа «ДЕРЕВО ПІДСУМКІВ»

Мета: підведення підсумків тренінгу

Оснащення: кольоровий папір (бажано липкі аркуші), папір А1, скотч, плакат із зображенням дерева.

Хід вправи

На столі лежать два стосики липкого паперу різного кольору (наприклад, синього і рожевого).

Тренер інструктує учасників: Ви бачите на столі аркуші. Вони знадобляться нам для підведення підсумків занять. На аркушах рожевого кольору ви напишете свої позитивні враження від тренінгу, а на аркушах синього кольору – побажання щодо того, щоб хотілося змінити та/або про те, що не сподобалося і чому.

Не обов'язково брати і рожевий і синій аркуші. Ви можете скористатися

(при бажанні) тільки одним кольором. Після того, як ви опишете власні враження, підійдіть, будь ласка, до малюнка дерева і наклейте свої аркуші на нього.

До уваги тренера!!!

Залежно від кількості аркушів певного кольору можна відстежити не тільки емоційний стан групи, а й якість вашої роботи.

Після наклеювання тренер проводить бліц-аналіз. Якщо більше листочків рожевих, він відзначає, що робота учасників протягом тренінгу мала відвертий та конструктивний характер. Якщо переважають сині листочки, тренер обов'язково дякує за зворотний зв'язок, і в подальшій роботі враховує побажання учасників.

ЗАГАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ

Запитання для обговорення

- *Які якості у вас виявилися під час проходження тренінгу?*
- *Які емоційні враження?*
- *Що нового дізналися про себе, про групу?*
- *Як будете використовувати ці знання?*
- *Що було важким для вас?*
- *Що було новим, цікавим?*
- *Що примусило замислитися?*

ДОДАТОК Е

**Довідки про проведення та впровадження результатів
дисертаційного дослідження «Психологічні особливості
розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх
учителів»**



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54030, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

04.01.2019 № 01-12/25.2/25 На № _____ від _____



А. Л. Ситченко
«04» січня 2019 р.

ДОВІДКА

**про проведення емпіричного дисертаційного дослідження аспірантки
кафедри психології факультету педагогіки та психології Миколаївського
національного університету імені В. О. Сухомлинського
Мухіної Людмили Михайлівни
на тему «Психологічні особливості розвитку конфліктологічної
компетентності майбутніх учителів»**

Протягом 2016-2017 та 2017-2018 навчальних років на базі Психологічної служби Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського зі студентами магістрантами 1 та 2 років навчання факультету педагогіки та психології, фізико-математичного факультету, факультету початкової та дошкільної освіти, філологічного факультету, інституту історії, політології та права (із серпня 2018 року – історичного факультету) проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, розкритих у дисертаційному дослідженні Мухіної Людмили Михайлівни (протокол засідання кафедри психології від 29.09.2016 р. № 4). Загальний обсяг вибірки склав 80 осіб.

Дослідження проводилося за допомогою комплексу методик (методика оцінки стратегій поведінки у конфлікті Дж. Г. Скотта, методика визначення самооцінки конфліктності (у двох варіаціях із практикуму з конфліктології С. Ємельянова); опитувальник комунікативної толерантності Бойко В. В.; методика встановлення тактики поведінки у конфлікті (з практикуму з конфліктології Ємельянова С.); методика дослідження стилю поведінки в конфлікті Томаса К. (адаптація Гришиної Н. В.); методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за Бойко В. В.; методика діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності

(модифікований варіант Фетіскіна Н. П.); методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за Бойко В. В.). Загальна процедура тестування тривала 2 години. Всі методики пропонувалися в одному блоці.

Надійність та вірогідність отриманих результатів дослідження забезпечувалися теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням методів, адекватних меті і завданням дослідження; поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних; застосуванням методів математичної статистики.

Результати дослідження заслуговують на позитивну оцінку та можуть бути представлені у тексті рукопису кандидатської дисертації Мухіної Л. М. (протокол засідання кафедри психології від 27.08.2018 № 1).

Завідувач кафедри психології,
доктор психологічних наук, професор



І. І. Савенкова



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Н. КАРАЗІНА

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4, факс +38 057 705-02-41,
тел. +38 057 705-12-47, +38 057 707-52-31, E-mail: univer@karazin.ua

24.01.2019р. № 3704/3

на № _____

ДОВІДКА

про проведення емпіричного дисертаційного дослідження на тему:
«Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності
майбутніх учителів»

Мухіної Людмили Михайлівни

Дана довідка засвідчує, що протягом 2017-2018 навчального року на базі факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна зі студентами другого (магістерського) рівня вищої освіти проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, розкритих у дисертаційному дослідженні Мухіної Людмили Михайлівни. Загальний обсяг вибірки склав 40 осіб.

У дослідженні був використаний комплекс методик (методика оцінки стратегій поведінки у конфлікті Дж.Г. Скотта, методика визначення самооцінки конфліктності (у двох варіантах) С. Ємельянова; опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойко; методика встановлення тактики поведінки у конфлікті (С. Ємельянова); методика дослідження стилю поведінки в конфлікті К. Томаса (адаптація Н.В. Гришиної); методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В.В. Бойко; методика діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності

(модифікований варіант Н.П. Фетіскіна); методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В.В. Бойко). Загальна процедура тестування тривала 2 години. Всі методики пропонувалися в одному блоці.

Надійність та вірогідність отриманих результатів дослідження забезпечувалися теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням методів, адекватних меті і завданням дослідження; поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних; застосуванням методів математичної статистики.

Декан факультету психології



Н.П. Крейдун



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54030, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

21.01.2019 № 01-12/25/68 На № _____ від _____



ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор з науково-педагогічної роботи
А. Л. Ситченко
«1» січня 2019 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мухіної Людмили Михайлівни
«Психологічні особливості розвитку конфліктологічної
компетентності майбутніх учителів»
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Професійна діяльність сучасних фахівців соціономічних професій, особливо учителів, сповнена емоційним перевантаженням, що є основою виникнення непорозумінь та конфліктних ситуацій у колективі. Конфліктологічна компетентність є складовою професійної компетентності фахівця та сприяє мінімізації конфліктних ситуацій у колективі або ж конструктивному їхньому вирішенню.

Зважаючи на вищевисловлене та відповідно до рішення вченої ради факультету педагогіки та психології МНУ імені В. О. Сухомлинського від 21.03.2018 р. (протокол № 8) в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського у 2018-2019 н.р. запроваджувалися результати дослідження Мухіної Л. М., спрямованого на розвиток конфліктологічної компетентності фахівців соціономічних професій. У межах факультативного спецкурсу «Конфліктологічна компетентність» та тренінг-курсу «Конфліктологічна компетентність вчителя» студенти були ознайомлені із сутністю та специфікою конфліктологічної компетентності. Завдяки застосуванню сучасних методів навчання, серед яких: мотиваційні та тренінгові

вправи, ділові ігри, Case-stady, студенти виявили зацікавленість спецкурсом, тренінг-курсом та брали активну участь в них.

Сучасність та актуальність проведеного Мухіною Л. М. дисертаційного дослідження, його теоретична новизна та практична значущість дозволяють рекомендувати запровадження його результатів у професійну підготовку фахівців соціономічних професій, особливо майбутніх учителів, а також для підвищення їхньої кваліфікації.

Результати дисертаційного дослідження Мухіною Л. М. обговорено та затверджено на засіданні вченої ради факультету педагогіки та психології МНУ імені В. О. Сухомлинського від 14.01.2019 р. (протокол № 6).

Декан факультету педагогіки та психології



О. А. Кузнецова

022672



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Н. КАРАЗІНА

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4, факс +38 057 705-02-41,
тел. +38 057 705-12-47, +38 057 707-52-31, E-mail: univer@karazin.ua

24 січня 2019 р. № 0501-15
на № _____

АКТ

впровадження результатів наукового дослідження

Даним актом підтверджується впровадження результатів дисертаційної роботи Мухіної Людмили Михайлівни за темою «Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів» на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Термін впровадження: лютий 2018 р. – червень 2018 р.

Форма впровадження результатів: складові частини навчальних дисциплін «Педагогічна психологія», «Психологія конфліктів», «Вікова психологія», «Техніки соціально-психологічного тренінгу», «Соціальна психологія».

Характеристика масштабу впровадження: впроваджено у навчальний процес факультетом психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна на постійній основі у вигляді лекційних, практичних та тренінгових занять.

Новизна впроваджених результатів: вперше розкрито роль конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності.

Ефективність впровадження: Мухіною Л.М. запропоновано програму розвитку та формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів під час їх навчання у вищому навчальному закладі. Одержані результати є доцільними до використання в практиці фахівців соціономічної сфери щодо сприяння оптимальному функціонуванню особистості та усвідомленні майбутніми фахівцями важливості конфліктологічної компетентності у їх професійній діяльності.

Проректор з науково-педагогічної роботи

А.В. Пантелеймонов

Декан факультету психології

Н.П. Крейдун





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ
ІМЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА

54025, м. Миколаїв, пр. Героїв України, 9, тел.(0512) 42-42-80, факс 42-46-52, e-mail: university@nuos.edu.ua

06.03.2019 № 66-10/938
на № _____

АКТ

впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мухіної Людмили Михайлівни

**«Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності
майбутніх учителів»**

Результати дисертаційного дослідження Л.М. Мухіної впроваджено у процес професійної підготовки студентів Гуманітарного інституту Національного університету кораблебудування імені Адмірала Макарова.

Результати теоретико-експериментального дослідження психологічних особливостей розвитку конфліктологічної компетентності були апробовані та використовувались під час викладання навчальних дисципліни «Основи психології», «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», на кафедрі соціально-гуманітарних дисциплін.

Розроблена автором програма розвитку конфліктологічної компетентності впроваджена у навчально-виховний процес Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова протягом 2018–2019 рр.

Результати дисертаційної роботи Л.М. Мухіної включені в систему оптимізації навчання студентів університету, використовуються у розробці навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «магістр».

Директор Навчально-наукового гуманітарного інституту
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова


О. В. Бобіна





УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
54000, м. Миколаїв, вул. Адміральська, буд.4а, факс 0512 37 85 89,
тел. 0512 378 589, E-mail: katedna_moipdo@ukr.net

19.04.2019 № 698/13-13
на № _____

АКТ

впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мухіної Людмили Михайлівни
«Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності
майбутніх учителів»

У сучасних умовах розвитку суспільства конфліктологічна компетентність учителя займає досить вагому місце у його професійній діяльності. Саме розвинена конфліктологічна компетентність учителя сприяє подоланню таких явищ у процесі педагогічної взаємодії як: мобінг, булінг, нервово-психічне напруження та ін. Конфліктологічна компетентність учителя є інтегрованою якістю та особливою складовою його професійної компетентності. Тому, актуальність дослідження Л. М. Мухіної «Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів» не полишають сумнівів.

У розробленій концептуальній моделі розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів вагому місце посідає андрагогічний підхід, зміст якого полягає у розгляді особи, що навчається як дорослої особистості зі сформованими цінностями та поглядами. Саме, завдяки даному підходу програма розвитку конфліктологічної компетентності може бути застосована не лише до майбутніх учителів, а й до уже працюючих педагогів.

Результати дисертаційної роботи Л. М. Мухіної включені в систему оптимізації навчання слухачів Миколаївського інституту післядипломної освіти.

Директор

Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти



Шуляр В.І. Шуляр В.І.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
телефон/факс 486-40-06; 486-58-94
e-mail: ipp_npu@ukr.net

22.04.2019

№ 48/19

На №

АКТ

**впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мухіної Людмили Михайлівни**

**«Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності
майбутніх учителів»**

Даним актом підтверджується впровадження у процес професійної підготовки студентів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова результатів дисертаційної роботи Л. М. Мухіної за темою «Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів» на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Результати теоретико-експериментального дослідження психологічних особливостей розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів використовувались та апробовувались під час викладання навчальних дисциплін: «Педагогічна психологія», «Конфліктологія», «Вікова психологія», «Психологія тренінгової роботи», «Психологія спілкування».

Розроблена автором програма розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів впроваджена у навчальний процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у вигляді лекційних, практичних та тренінгових занять.

Результати дисертаційної роботи Л. М. Мухіної включені в систему оптимізації навчання студентів університету, використовуються у розробці індивідуальних та загальних навчальних програм освітнього ступеня «бакалавр», «магістр».

Декан факультету педагогіки і психології
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова



Бондар В.І.